Fr. Asmus

Die Moderne Pädagogik

II





Die
Moderne Pädagogik.

Eine Sammlung wertvoller
pädagogischer Abhandlungen, Aufsätze und Vorträge
aus der neuern Pädagogik.

Ein pädagogisches Lese- und Lernbuch zum Studium
für Lehrer und Lernende
herausgegeben
von

Fr. Asmus.

Zweiter Band.

Langensalza.
Schulbuchhandlung
von F. G. L. Greßler.
1904.

Inhalts-Verzeichnis.

I. Allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre.

II. Religion.

III. Deutsch.

IV. Geschichte.

V. Geographie.

VI. Naturkunde.

VII. Rechnen.

VIII. Schreiben.

IX. Zeichnen.

X. Gesang.

XI. Anhang.

1. Über erziehenden Unterricht.

Wie auf allen Gebieten kultureller Tätigkeit, so führt auch auf dem der Erziehung einzig und allein eine systematische Arbeitsteilung zu einem ersprießlichen Ziele. Eine solche ist in diesem Falle durch eine der Wirklichkeit in jeder Beziehung Rechnung tragende Festsetzung verschiedener Erziehungsfunktionen gegeben. Zwei derselben sind es, die uns hier besonders interessieren: der Unterricht und die Zucht. Diese hat es mit dem Charakter, jener mit dem Intellekt des Zöglings zu tun. Auf der einen Seite handelt es sich also um sittliche, um Charakter- oder Gemüts-, auf der andern um intellektuelle, um Geistes-Bildung. Das Hauptmittel der ersteren ist die Gewöhnung, in deren Dienste wieder Lohn und Strafe, Umgang und Beispiel stehen. Die Bedingungen für die Wirksamkeit dieser primären und sekundären Mittel sind durch das Vorhandensein von Autorität und Liebe gegeben. Das Mittel, dessen sich die letztere, die intellektuelle Bildung, bedient, ist die streng methodisch geregelte Belehrung. Bei derselben kommt es wieder auf zweierlei an: einmal auf die Auswahl und Anordnung der Stoffe, welche dazu geeignet sind, dem Intellekt einen wertvollen Inhalt zu geben; zum anderen darauf, daß diese Stoffe so bearbeitet und dargeboten werden, daß auch eine Bildung des Intellektes in formaler Hinsicht dadurch erreicht wird, kurz also auf den bei der Belehrung im einzelnen einzuhaltenden Gang.

Von jeher ist nun dies als das Richtige angesehen worden, daß die intellektuelle Bildung im allgemeinen Sache der Schule, die Charakterbildung vorzugsweise Aufgabe des Hauses sei. Und in der Tat muß man zugeben, daß die für eine derartige Rollenverteilung geltend gemachten Gründe durchaus triftige sind. Man sagt: Kann der Charakter nur durch Gewöhnung, d. h. also durch stetige Einwirkung gebildet werden, so ist das bloß innerhalb der Familie möglich, nicht in der Schule. Denn in dieser bringt der Zögling täglich nur wenige Stunden

zu, und außerdem kann der Lehrer seine Aufmerksamkeit dem einzelnen bloß in sehr beschränktem Maße widmen, da er ja eine ganze Schar von Kindern zu leiten hat. Mit anderen Worten: der Lehrer kann nicht oder nur wenig bei seiner Tätigkeit individualisieren. Aber gerade darauf kommt bei der Charakterbildung sehr viel an. Denn in dem Charakter eines Menschen spielt sein Gefühlsleben eine große Rolle, und Gefühle sind in eminentem Grade subjektiv. Ferner: wäre es auch wirklich dem Schulerzieher möglich, individuell zu wirken, und hätte er auch die redliche Absicht, es zu tun, so würde er diese Absicht doch nicht ausführen können, um so weniger, je ausgeprägter sein eigener Charakter ist. Jeder Mensch, der in irgend einer Weise zur Leitung anderer berufen ist, liebt es, sich in die Rolle des Prometheus zu versetzen und wie dieser Heros zu sprechen: „Hier sitz' ich, forme Menschen nach meinem Bilde, ein Geschlecht, das mir gleich sei!" Mehr oder weniger unbewußt, aber ganz unfehlbar, würde er seine Zöglinge alle nach der Schablone umzumodeln sich bemühen, die er in sich selbst trägt, anders geartete Charakteranlagen nicht gelten lassen. Endlich: ist die Wirksamkeit der für die Charakterbildung in Betracht kommenden Mittel durch das Vorhandensein von Autorität und Liebe bedingt, so ist damit ein nicht mißzuverstehender Fingerzeig gegeben, wohin dieselbe gehört. Nur den Eltern gegenüber hat das Kind das Gefühl der Sicherheit der Liebe, und nur ihre Autorität erscheint ihm als etwas ganz Natürliches, das gar nicht anders sein kann, als es ist. Nur die Eltern können dem Kinde mit jenem warmen Hauche der Liebe nahen, der auch die Strenge als ein sanftes Joch erscheinen läßt. Zudem kommt noch hinzu, daß die Eltern, mit denen das Kind ja infolge der Vererbung nahezu wesensgleich ist, dasselbe weit besser verstehen können als fremde Menschen. Und volles Verständnis für eines andern Individualität ist bei der Charakterbildung durchaus erforderlich. Ein solches ist auch durch das sorgfältigste Studium höchstens im großen und ganzen zu erreichen, nicht aber bis in jene feinsten Nuancen hinein, die eben nur denjenigen verständlich sind, welche mit dem Kinde durch natürliche Bande festest verbunden sind, also den Eltern. Sie allein können alle die feinen Nuancierungen im Temperament, im Naturell, in den Neigungen des Zöglings beachten und verstehen; sie allein sind dazu imstande, jedwede Vergewaltigung der Individualität zu vermeiden. Eine solche tritt aber stets ein, wenn diese feinen Nuancen nicht beachtet werden. Und noch mehr: von ihrer Beachtung oder Nichtbeachtung

hängt sehr oft geradezu das ganze Wohl und Wehe des betreffenden Individuums ab; ihre Beachtung oder Nichtbeachtung kann ihm selbst und der Gesellschaft zum Segen oder Unsegen gereichen, es auf den rechten oder falschen Weg drängen.

Anders steht es um die intellektuelle Bildung. Auf intellektuellem Gebiete sind einmal die Unterschiede nicht so groß und fein und zum andern nicht so bedeutsam und vielsagend wie bezüglich der Gemütsveranlagung. Natürlich gilt das nur im Hinblick auf den normalen Durchschnitt, den allein ich immer im Auge habe. Außerdem kommt es dabei auf die Übermittelung einer so großen Summe vielseitiger Kenntnisse an, daß dazu besondere Personen gehören, welche ihren Lebensberuf darin finden.

Die durch die Festsetzung verschiedener Erziehungsfunktionen bedingte Gliederung des Erziehungsgeschäftes erfordert auch mehrere daran beteiligte Personen. Der inneren Arbeitsteilung muß auch eine äußerliche entsprechen, wenn wirklich ein Erfolg erzielt werden soll. Einer allein kann nicht alles erledigen. Nur ist eben bei dieser äußeren Arbeitsteilung sorgfältig darauf zu achten, daß diejenigen, welchen diese oder jene Aufgabe zugewiesen wird, auch geeignet sind, sie zu erfüllen. Und das ist der Fall, wenn man der Schule die intellektuelle, dem Hause die Charakterbildung überträgt.

Demgegenüber hat sich in neuerer Zeit eine Strömung geltend gemacht, welche darauf hinausgeht, der Schule nicht nur die intellektuelle, sondern auch die Charakterbildung zum großen Teile als ihre Aufgabe zuzuweisen. Ja, man sagt sogar, daß auf diese die Schule mehr Wert und Gewicht legen müsse, als auf jene: denn die Charakterbildung sei entschieden wichtiger als die intellektuelle.

Was zunächst diese Behauptung betrifft, so ist dieselbe durchaus irrig. Es ist ein sogar verhängnisvoller Irrtum, zu meinen, die intellektuelle Bildung sei etwas, das nicht ebenso hoch zu taxieren sei, wie die Charakterbildung, verhängnisvoll nämlich im Hinblick auf unsere Kultur Eher könnte man das Gegenteil behaupten, nämlich daß die intellektuelle Bildung die Haupt-, die Charakterbildung die Nebensache sei. Soweit will ich jedoch keineswegs gehen. Aber das möchte ich recht stark betonen, daß sie beide als gleichwertig zu betrachten sind. Welcher Funktion des menschlichen Geistes verdanken wir denn die großen Resultate des kulturellen Fortschritts, die das Menschengeschlecht bisher zu verzeichnen gehabt hat? Auf Rechnung welcher psychischen

Kraft sind denn die Kulturerrungenschaften zu setzen, welche wir mit Stolz und Freude als die Kennzeichen eines hochentwickelten Lebens rühmen? Wollen wir doch nicht undankbar sein; wollen wir uns doch nicht absichtlich gegen die Anerkennung der immensen Bedeutung des Intellektes verschließen! Was wären wir denn ohne ihn; was vermöchten wir denn ohne ihn! Ein Mensch von Gemüt, aber schwacher intellektueller Beanlagung bringt der Gesellschaft keinen oder nur geringen Nutzen. Dasselbe ist allerdings auch der Fall bei einem intelligenten Schurken. Eben darum sagte ich, daß beide, Charakter und Intelligenz, Gemüts- und Verstandesbildung, gleich hoch zu schätzen sind. Der intelligente und gleichzeitig sittliche, charaktervolle Mensch ist derjenige, welcher wahrhaft wertvoll für die Gesellschaft, weil von wahrem Nutzen für das Gattungsleben, ist. Daraus folgt, daß, wenn man der Schule die Aufgabe der intellektuellen Bildung zuweist, ihr eine sehr hohe Mission übertragen wird, an der sich die Schulerzieher wahrlich genügen lassen können.

Damit soll aber nicht gesagt werden, daß die Schule sich um die Zucht, um die Charakterbildung gar nicht kümmern solle. Eine solche Trennung der verschiedenen Erziehungsfunktionen ist ja überhaupt gar nicht möglich. Wie das Kind z. B. im Hause nicht bloß in sittlicher Hinsicht beeinflußt wied, sondern auch mannigfache Belehrungen empfängt, so wird es in der Schule nicht bloß unterrichtet, sondern in vielfacher Beziehung sittlich gebildet. Die erwähnte Arbeitsteilung hat den Sinn, daß der Unterricht die Hauptfunktion der Schule, die Zucht die Hauptfunktion des Hauses ist; daß dieses hauptsächlich sich die Versittlichung des Zöglings, jene vor allem sich seine intellektuelle Ausbildung angelegen sein lasse. Ganz sicher wirkt die Schule auch auf den Charakter des Kindes ein, und zwar ganz so wie das Haus: durch Gewöhnung. Ich erinnere nur daran, daß das Schulleben für das Kind die große Bedeutung hat, daß es allmählich sich in umfänglichere Lebenskreise hineingewöhnt. Ferner muß sich in der Schule das Kind daran gewöhnen, noch andere Autoritäten, als Vater und Mutter, anzuerkennen. Durch die Schule wird, kann man ganz kurz sagen, das Kind langsam sozialisiert. Insofern hat allerdings die Schule einen großen erzieherischen im engeren Sinne, also Charakter bildenden Einfluß. Desgleichen darin, daß sie das Kind an die Arbeit gewöhnt. Und auch sonst noch, bei gewissen Anlässen, ist die Hervorbringung mehr oder weniger starker Gemütseindrücke in ihr keineswegs ausgeschlossen. Aber

alles das sind doch nur Nebenwirkungen des Schulbetriebes, Wirkungen, welche entweder das Schulleben ganz von selbst mit sich bringt, wegen deren also keine besonderen Veranstaltungen erforderlich sind, oder die hervorzubringen die Aufrechterhaltung der Ordnung dieses eigentümlichen Gemeinschaftslebens nötig macht. Die Hauptaufgabe der Schule ist und bleibt doch die: zu belehren und durch die Belehrung den Intellekt des Zöglings zu bilden.

Da kommen jedoch wieder andere Pädagogen und sagen: Ja, das mag wohl alles so sein; die Handhabung der Zucht ist wohl in der Schule die Nebensache; aber charakterbildend muß sie dennoch wirken, und zwar durch den Unterricht, die Belehrung. Der Unterricht, der nicht erziehlich ist, der nicht das Gemütsleben des Schülers, seinen Charakter beeinflußt, ist verwerflich. „Erziehender Unterricht“ muß die Parole sein.

Erziehender Unterricht — nun das klingt zunächst ziemlich harmlos. Wenn man dies Schlagwort zum erstenmale hört oder liest, und dazu nur die kurze Bemerkung gemacht wird, daß damit auf die charakterbildende, versittlichend wirkende Kraft des Unterrichtes hingedeutet werden soll, so denkt man unwillkürlich an nichts anderes als an die unterrichtliche Übermittelung ethischer Maximen. Daß eine solche ersprießlich und erforderlich ist, das gibt man ohne weiteres gern zu. Man sagt ganz richtig: das Kind muß nicht nur an sittliches Handeln gewöhnt werden, sondern es muß auch allmählich lernen, ein gewohnheitsmäßiges Tun unter theoretischen Gesichtspunkten zu betrachten, damit es erfahre, von welchem Werte im Rahmen des menschlichen Lebens die Moralität ist. Es wird auf diese Weise dahin geführt, auch in sein Gemütsleben eine gewisse systematische Ordnung zu bringen, sich in demselben an der Hand von Grundsätzen leichter und schneller zurechtfinden zu können. Aber wer da glaubt, auf diese Weise im Sinne der Pädagogen, welche das Schlagwort vom erziehenden Unterrichte auf ihre Fahne geschrieben haben, zu sprechen, der irrt sich gewaltig. Dieselben meinen damit etwas ganz anderes. Sie sind der Ansicht, daß der Unterricht, die Belehrung ganz direkt den Charakter des Zöglings beeinflusse, daß ihr eine unmittelbar das Gemüt — oder, wie jene Pädagogen sich stets ausdrücken, die Gesinnung — bildende Kraft innewohne. Ja, sie gehen soweit, daß sie die Belehrung für das wichtigste Mittel zur Versittlichung ansehen, von der Gewöhnung wenig oder gar nichts wissen wollen, auf dieselbe mit geringschätzigem Achsel-

zucken herabblicken und die armen Erzieher, welche dieselbe hochhalten, ob dieser ihrer Verblendung aus Herzens Grunde bedauern. Eine ihrer anerkanntesten Autoritäten, Ziller, sagt einmal vom Unterrichte: „Der Unterricht ist die stärkste pädagogische Kraft. Denn soll durch die Erziehung zur Tugend hingeleitet werden, so muß bei ihr der Unterricht überwiegen, d. h. sie muß hauptsächlich auf vermitteltem Wege, durch Bildung des Gedankenkreises, geschehen, weil sich dadurch allein sichere und bleibende Resultate erzielen lassen, weil sich dadurch allein bewirken läßt, daß das Herz fest werde. Ja, die ganze Charakterbildung muß hauptsächlich durch den Unterricht erreicht werden, da Beharrlichkeit und Festigkeit die wesentlichsten Eigenschaften des Charakters sind und diese, wie alles Feste und Bleibende im Geiste, sich nur durch Bildung des Gedankenkreises hervorbringen lassen."

Also ist alles das, was ich eingangs von der Gewöhnung und Belehrung, von der Trennung der Erziehungsfunktionen ausführte, Unsinn? Demnach — ja. Und dennoch sage ich: nein. Im Irrtume befinden sich die Verfechter des erziehenden Unterrichtes; denn diese ihre Lehre ist auf einer unhaltbaren psychologischen Basis aufgeführt. Sie sagen nämlich: es gibt kein selbständiges Gefühls- und Willens-, also kein für sich bestehendes Gemütsleben; sondern Gefühle und Wollungen sind nichts anderes als Modifikationen der Vorstellungen, „die durch das Zusammentreffen der Vorstellungen im Bewußtsein entstehen". Ich frage zunächst: Was in aller Welt soll man sich dabei eigentlich denken? Zwei Vorstellungen sollen „im Bewußtsein zusammentreffen", als ob dasselbe ein leerer Raum wäre! Das Bewußtsein ist ja gar nichts Konkretes, sondern ein Abstraktes, das als solches nicht eine Realität für sich hat, nicht neben und außer den Vorstellungen, Gefühlen, Wollungen, sondern nur in diesen ist. Ferner: woher weiß ich denn, daß Gefühle und Wollungen „bloß Modifikationen der Vorstellungen", daß diese also die „primären Elemente" des Seelenlebens sind? Aus der Erfahrung sicherlich nicht. Denn in dieser sind uns Vorstellungen, Gefühle und Wollungen als durchaus koordinierte psychische Erscheinungen gegeben. Sie sind qualitativ voneinander verschieden, nach den untrüglichen Aussagen unsers Bewußtseins, denen zufolge Vorstellen Gegenstands-, Fühlen Zustands- und Wollen Ursachebewußtsein ist. Woher also jene Behauptung? Nun, ich will es ganz kurz sagen: aus der Metaphysik. Die Psychologie der Pädagogen, welche für den erziehenden Unterricht schwärmen, also der Herbartianer, ist nur bis zu

einem gewissen Grade empirisch, letzten Endes ist sie metaphysisch fundiert: es handelt sich dabei um eine empirisch-spekulative Psychologie. Nichts gefährlicher als eine solche! Wer darauf baut, der baut auf Sand. Bei ihr wird das gesammelte empirische Material, werden die zusammengetragenen Beobachtungstatsachen zu Gunsten einiger, von vornherein feststehender spekulativer Allgemeinsätze vergewaltigt. So auch im vorliegenden Falle, indem nämlich die Existenz eines besonderen Seelenwesens, und zwar als eines absolut einheitlichen, als einer Monas, vorausgesetzt wird. Demgegenüber ist folgendes zu sagen: Der Mensch dokumentiert sich als Individuum durch den Besitz einer individuellen Seele. Aber dieselbe steht einzig und allein in aktueller psychischer Tätigkeit, nicht in einem für sich existierenden, davon verschiedenen Substrate. Ein solches ist uns in keiner, schlechterdings gar keiner Erfahrung gegeben. Deshalb ist damit nichts anzufangen. Eine Psychologie, die von dieser Voraussetzung ausgeht, fällt in sich selbst zusammen, und mit ihr weiterhin der darauf aufgeführte pädagogische Bau.

Wir können uns ganz getrost zu der Ansicht bekennen, daß die Belehrung, welche sich an den Intellekt, das Vorstellungsleben des Zöglings wendet, dieses bildet, nicht aber zugleich sein Gemüt; dieses ist bildbar durch Gewöhnung. Ehe ich die Richtigkeit dieser Ansicht im einzelnen psychologisch begründe, will ich erst noch auf einige Beobachtungstatsachen hinweisen, auf einige mittelbare, an andern so leicht zu machende Erfahrungen. Wenn von der Bildung des Vorstellens auch diejenige der in Gesinnung und Tun sich äußernden Sittlichkeit abhängig wäre, so müßte der intellektuell hoch stehende Mensch stets in hohem Grade moralisch sein. Dann müßte mit der Abstufung der intellektuellen Bildung auch eine solche der moralischen Hand in Hand gehen. Ich frage erstens: Wie verträgt sich dies mit der Forderung, daß alle Menschen, ob sie nun intellektuell hoch oder nur wenig gebildet sind, ob auf ihre intellektuelle Bildung eine lange oder eine bloß verhältnismäßig kurze Zeit verwandt werden konnte, gleich moralisch sein sollen? Gar nicht. Ich frage zweitens: Ist wirklich der intellektuell höher Gebildete auch der moralisch höher stehende Mensch? Nein. Die Erfahrung lehrt, daß dem keineswegs so ist; sie lehrt uns tausendfältig, daß die feinste und sublimste Geistesbildung vorhanden sein kann, ohne daß ihr die Charakter-, die Gemütsbildung gleichkäme. Ich erinnere nur an Schopenhauer, der das Mitgefühl in einer geradezu dithyrambischen

Weise preist, der seine große Bedeutung vollkommen klar einsah und sich lebhaft dafür interessierte, es zur allgemeinen Geltung und Anerkennung zu bringen — der aber für seine Person die Betätigung desselben ablehnte, der sich stets höchst egoistisch, nichts weniger als mitfühlend und mitleidig zeigte. Es lag das eben an seiner Charakteranlage, an der alles Studium, alle Erkenntnis, alle Erleuchtung des Intellektes, alle Bildung des Vorstellens nichts ändern konnte, weil es ihm in seiner Jugend an der erforderlichen Erziehung, an der Gewöhnung gefehlt hatte. Bei Menschen mit starken idiopathischen Neigungen können dieselben allmählich umgemodelt werden, aber einzig und allein durch stete Gewöhnung; Ermahnungen und Belehrungen fruchten gar nichts. Ferner: erinnere sich doch jeder an seine Schulpraxis! Ist es schon jemals einem Lehrer gelungen, durch seine Belehrungen und Ermahnungen und die gelegentliche Handhabung der Zucht aus einem verlogenen Kinde ein wahrheitsliebendes zu machen, wenn es an der rechten häuslichen Zucht fehlte? Ich habe an zwei Schulen, einer Mädchen- und einer Knabenschule, unterrichtet, die ganz nach herbartischen Grundsätzen eingerichtet, die Erziehungsschulen par excellence waren, wenigstens sein wollten, aber ich habe nicht gefunden, daß die Schüler und Schülerinnen da besser gewesen wären als anderswo. So lernte ich bei dieser Gelegenheit ein verlogenes Mädchen und einen diebischen Jungen kennen, die trotz des hoch erziehlichen Unterrichtes ganz dreist und frech stahlen und logen. Daß das eine wie das andere schlecht sei, das wußten sie ganz genau, und oft genug gelobten sie unter strömenden Tränen Besserung, nur leider vergebens. Die Nachforschung nach der häuslichen Erziehung ergab in beiden Fällen, daß es damit sehr schlimm bestellt war. Derartige Beispiele ließen sich mit Leichtigkeit verhundertfachen. Und da will man sagen, der Unterricht wirke versittlichend, charakterbildend, ja, er sei dazu das vorzüglichste Mittel! Wahrlich, es ist mit der Pädagogik weit gekommen; an Stelle der ruhigen, auf die Erfahrung sich stützenden Besonnenheit herrscht in ihr die Sucht, mit neuen, bedenklich wackligen Theoremen Effekt zu erzielen.

Aber gehen wir weiter. Schlagen wir doch alle einmal an unsere eigene Brust; gedenken wir doch dessen, wie wenig wir den Lehren, die uns in unserer Jugend, besonders in der Schule, beigebracht worden sind, im Leben treu waren, sofern wir nicht gleichzeitig daran gewöhnt worden sind, uns nach ihnen zu richten, namentlich sofern es an dem

geeigneten Vorbilde, dem so nötigen Beispiele gefehlt hat. Wenn Gefühle und Wollungen nur Modifikationen des Vorstellens sind, wenn die Bildung unsers Charakters, unsers Gemütes, unserer Sittlichkeit von der des Vorstellens abhängt, warum beeinflußte uns dann nicht selten das Tun der Menschen unserer Umgebung, trotzdem es zu dem in Widerspruch stand, was man uns lehrte? Wenn das Wollen in den Gedankenmassen wurzelt, wie die beliebte Redensart lautet, wie kommt es dann, frage ich, daß jemand etwas Unrechtes tut, wenn er ganz genau weiß, wenn er einsieht, daß es Unrecht ist? Die Rückkehr der Herbartianer zu der Anschauung des Altertums, daß die Tugend lehrbar sei, ist einer ihrer verhängnisvollsten Irrtümer; dadurch öffnen sie der Bequemlichkeit, der Trägheit und Lässigkeit in der Erziehung Tor und Tür. In der Tat, ich sehe in dem überall, ringsumher zu Tage tretenden Widerspruch zwischen Lehre und Leben, in dem Umstande, daß die Menschen anders leben, als sie sprechen, ganz anderen Idealen nachjagen als denen, welche sie im Munde führen, mit die verderblichen Folgen jener seit Jahrzehnten in allen Tonarten gesungenen lieblichen Weise von der Lehrbarkeit der Tugend. Daher muß mit allem Nachdrucke dagegen angekämpft, diese Lehre als eine Irrlehre öffentlich gebrandmarkt werden. Den Genußsüchtigen muß man zurufen: Wundert euch doch nicht über die geringe Enthaltsamkeit der Jugend, solange ihr euch darauf beschränkt, derselben Selbstbeherrschung zu predigen und ihnen darin nicht mit gutem Beispiele vorangeht. Den Strebern muß man sagen: Klagt doch nicht über die Verlogenheit und Heuchelei, die Selbstsucht und den Servilismus der jungen Generation, solange ihr wohl über das Strebertum als über eine gemeine Sache scheltet, ohne euch aber in eurer Jagd nach dem Glücke, in eurem Haschen nach Karriere stören zu lassen. Allen diesen und verwandten Naturen ringe man die Entschuldigung aus der Hand, daß es auf das Leben nicht ankomme, wenn nur die Lehre gut sei, indem man die Ansicht von der Lehrbarkeit der Tugend als eine irrige klar vor jedermanns Augen hinstellt. Alsdann müssen sie entweder ihr Leben mit ihrer Lehre oder, wenn sie das nicht wollen, ihre Lehre mit ihrem Leben in Einklang bringen. In diesem letzteren Falle geben sie doch wenigstens das Beispiel der Wahrhaftigkeit. Und das ist, wenn es auch nicht gerade auf einer zur Nacheiferung empfehlenswerten Bahn geschieht, immerhin etwas wert, jedenfalls viel besser, als der vorhandene Zwiespalt zwischen Lehre und Leben. Daran, an der

Wahrhaftigkeit, fehlt es leider heute auch oft bei denen, welche die beste Absicht haben, die Heranwachsenden gut zu erziehen, welche wissen, daß es nicht bloß auf gute Lehren dabei ankommt, sondern vor allem auf die Gewöhnung, das Vorbild und das Beispiel. Sie wissen, daß es nötig ist, ihr Leben nach ihren Lehren einzurichten; aber es fehlt ihnen an Mut und Entschlossenheit dazu. Sie trösten sich dann wohl damit, daß das Kind den Zwiespalt nicht merken werde. Täuschen wir uns doch nicht; Kinder haben eine sehr feine Witterung, sie merken den Zwiespalt sofort, sie forschen ihm nach und versuchen, hinter seine Ursachen zu kommen. Es gelingt ihnen auch in den meisten Fällen. Und dann haben wir verspielt. Unser Einfluß ist verscherzt, zum mindesten mehr oder weniger stark geschwächt. Darum enthalte man sich lieber jeglicher Belehrung, wenn man genau weiß, daß man aus irgend welchen Rücksichten sein Leben nicht ihr gemäß gestalten kann. Dahin gehört auch das, daß man begangene Irrtümer und Fehler vor den Kindern nicht verschleiern soll, daß vielmehr das das Richtige ist, rückhaltlos eine Abirrung zu bekennen.

Also sicherlich ist es so, daß bei der sittlichen Bildung der entschiedene Nachdruck auf die Gewöhnung zu legen ist, daß die Belehrung ohne sie nichts nützt und fruchtet. Welchen Zweck die Belehrung bezüglich der sittlichen Bildung hat, das habe ich oben schon kurz angegeben. Ich füge hier noch folgendes hinzu: Durch die moralische Belehrung wird der Zögling nicht nur mit einer Fülle ethischer Maximen ausgerüstet; sondern dadurch wird ihm auch klar gemacht, an augenfälligen Beispielen gezeigt, daß das Befolgen oder Nichtbefolgen der Moral-Gebote und -Verbote dem Menschen zum Segen oder Unsegen gereicht, daß der Mensch durch das Nichtbefolgen in Konflikte gerät, aus denen er nie, ohne so oder so Schaden zu nehmen, hervorgehen kann. Ist der Zögling nicht ganz auf den Kopf gefallen, so wird er sich darnach zu richten wissen. Er wird sich aus den Beispielen, die wir ihm als Illustration unserer Belehrungen und Ermahnungen vorführen, eine Lehre entnehmen und sich dieselbe hinter die Ohren schreiben. Er wird, wie man zu sagen pflegt, klug werden und sich bestreben, immer klug zu sein und klug zu handeln. Moralisch haben wir ihn dadurch aber nicht gemacht. Moralität läßt sich nicht andozieren. Durch Belehrungen und Ermahnungen vermögen wir den Menschen eben nur klug zu machen. Aber auch diese Klugheit reicht wohl in vielen Fällen, namentlich bei unbedeutenden Dingen, unwichtigen Ent-

scheidungen, geringfügigen Konflikten aus, nicht aber in großen Krisen. Man kann getrost sagen: alle die schönen Grundsätze, die wir dem Menschen beigebracht haben, sind ein toter Schatz ohne die rastlose Arbeit der Gewöhnung. Nur diese bereitet den Menschen in der richtigen Weise für die im Leben so zahlreichen Stunden der Prüfung vor. Die moralischen Grundsätze geben dann hinterher den Namen zu unseren Handlungen her, lassen sie alsdann als edel oder verwerflich erscheinen, die Handlungen selbst bewirken sie nicht. Diese entspringen aus den Tiefen unsers Trieblebens, mit dem unser Gefühls-, unser Affektleben in innigstem Zusammenhange steht. Und darauf hat die Belehrung — ich will nicht sagen: gar keinen — aber jedenfalls nur einen sehr geringen Einfluß; dabei kommt es vor allem an auf Vererbung, individuelle Variation und Gewöhnung. Das ist der Grund, weshalb die Belehrung, die Bildung des Vorstellens, nicht ohne weiteres den Willen beeinflußt; derselbe wurzelt im Triebleben, und diesem ist nicht durch Belehrung allein beizukommen. Gewiß kann und soll unser Intellekt eine Leuchte des Trieblebens sein. Dazu gehört aber zweierlei: einmal dieses, daß unser Triebleben und unser Affektleben als solches gebildet werde — das geschieht und kann nur geschehen durch Gewöhnung — zum anderen dies, daß unser Verstand, unser Vorstellen in der rechten Weise gebildet werde — das ist Sache der Belehrung, des Unterrichts. Fehlt es an dieser, oder macht die natürliche Schwäche des Intellektes dieselbe unmöglich, so ist das Resultat der Erziehungsarbeit der gute Kerl, der aber mit seinem guten Herzen nichts Rechtes anzufangen weiß, der, um davon einen wahrhaft nützlichen Gebrauch machen zu können, noch einer anderen Intelligenz bedarf, eines andern Menschen, der ihm als Leuchte zu dienen vermag. Mangelt jene, oder ist das Trieb- und das Affektleben von Natur aus nicht ganz intakt, so liefert die Erziehung an das Leben einen Menschen ab, der das Gute kennt, unter Umständen auch bereit ist, den Lehren und Ermahnungen gemäß zu handeln, die er empfangen hat, der es aber nicht kann. Ist es denn nicht eine allbekannte Tatsache, daß dem Andrängen ungezügelter, durch die Gewöhnung nicht oder nicht hinreichend gebändigter Triebe die besten Vorsätze nicht standhalten?! Daß auch die Furcht vor Bestrafung, sei es durch die irdische Gerechtigkeit, sei es durch übersinnliche Mächte, an die man glaubt, keineswegs es immer vermag, schlimme Taten zu verhindern?! Auch die bitterste Reue, die größte Zerknirschung über eine begangene verbrecherische Tat ist kein

sicheres Kriterium dafür, daß dieselbe sich nicht mehr wiederholen werde. Man denke doch einmal an einen Menschen von jähzornigem Temperament. Wie viele Beispiele für die Verderblichkeit des Jähzorns werden demselben in der Schule, im Unterrichte vorgeführt! Wie bitterlich beklagt er oft die Wirkungen seiner bösen Leidenschaft! Er verurteilt sie ohne weiteres; er nimmt sich vor, ihr nicht nachzugeben. Wenn ihm aber nicht durch rastlose Gewöhnung, durch unmittelbar auf jeden Ausbruch seines heftigen Temperaments folgende Strafe sein Jähzorn ausgetrieben wird, und zwar von Kindesbeinen an, so nützt alles Belehren nichts. Was unser Gefühlsleben betrifft, das zu dem Willensleben in intimer Beziehung steht, so ist es allerdings sicher, daß im Unterrichte mit den Vorstellungen zugleich sie begleitende Gefühle auftreten. Wenn im Geschichts- oder im Moral- oder Religionsunterrichte von dem sittlichen oder unsittlichen Tun irgend welcher Personen die Rede gewesen ist, so sind die hervorgerufenen Vorstellungen gewiß von Gefühlen der Sympathie oder Antipathie begleitet. Aber diese Wirkung wird durch die Anforderung, die der Unterricht an den Intellekt, namentlich das Gedächtnis der Kinder stellt und stellen muß, stark abgeschwächt. Und zudem spielt ja der diesbezügliche Unterricht im Rahmen der Gesamterziehung und gegenüber dem Milieu nur eine sehr bescheidene Rolle. Und endlich ist zu sagen, daß diese intellektuellen, in Begleitung von Vorstellungen auftretenden Gefühle nicht sehr starke Gefühle sind.

Mit dem soeben Gesagten bin ich bereits an dem Punkte angelangt, wo die eigentlich psychologische Begründung der von mir vertretenen Ansicht, daß das Gefühls- und Willensleben mit dem Vorstellungsleben nicht in der Weise verquickt ist, daß von der Bildung des letzteren eo ipso die des ersteren abhängt, einzutreten hat. Dabei weise ich gleich von vornherein darauf hin, daß diese Begründung keine rein psychologische ist.

Ich habe schon gesagt, daß unser Willensleben im Triebleben wurzele, und dieses ist ja durchaus organisch, körperlich bedingt. Und dasselbe ist der Fall bei dem damit zusammenhängenden Gefühls-, besser Affektleben, und zwar in ganz anderer Weise als bei dem ja auch körperlich bedingten Vorstellungsleben. Dieses letztere ist gebunden an einen gewissen Teil unsers Nervensystems und seines Zentralorgans, nämlich an die sensorischen Nerven mit ihren peripheren und innerorganischen Endigungen und das Großhirn. Unser Gefühls- und

Willensleben aber ist nicht nur nervös, sondern allgemein-körperlich bedingt. Es spielen dabei die inneren Organe, wie z. B. die Geschlechtsorgane, das Herz, überhaupt das ganze vasomotorische System, die Schleimdrüsen, die Eingeweide, auch die Muskeln, eine sehr große Rolle. Während eine Vorstellung dadurch zustande kommt, daß irgend ein innerer oder äußerer Reiz eine Empfindung, bezw. einen Empfindungskomplex in unserem Zentralorgan auslöst, so beruht eine Gemütsbewegung darauf, daß ein Reiz, der in das Nervensystem eindringt, erst wieder in den Körper reflektiert werden, in die Zuckungen des Herzens, der Muskeln und anderer Organe eingegriffen haben muß, ehe er, zurückgeworfen, an anderer Stelle im Gehirn als Gemütsbewegung wieder auftaucht. Vorausgesetzt, daß die durch den in den Körper reflektierten Reiz dort hervorgerufenen Änderungen eine genügende Stärke besitzen — wenn sie eine gewisse Grenze der Intensität nicht überschreiten, so kommen sie uns nicht zum Bewußtsein — so resultiert daraus eine Gemütsbewegung. Ist eine solche zustande gekommen, so erwächst aus ihr unter Umständen weiterhin eine Handlung, kann aus ihr ein Willensakt hervorgehen. Ob dies tatsächlich geschieht, hängt einerseits von dem Reize ab, welcher die Gemütsbewegung verursacht, und andererseits von der Beschaffenheit unserer vitalen Kapazität, von der Energie, der Lebenskraft, die uns jeweilig zu Gebote steht. Die Ursache einer Gemütsbewegung kann nun ein Triebreiz oder ein intellektueller Reiz, eine Vorstellung, sein. Auch das ist möglich, daß beides zusammentrifft und gemeinsam auf das Zustandekommen einer Gemütsbewegung hinwirkt. Es ist dies sogar das Gewöhnliche beim Erwachsenen. Irgend eine Triebregung tritt auf, löst eine Empfindung und eine Vorstellung aus; beide führen eine Gemütsbewegung herbei, und schließlich kommt es zu einem Willensakte. Oder irgend ein Reiz hat eine Vorstellung zur Folge, welche wieder einen Trieb hervorruft; es gesellt sich eine Gemütsbewegung hinzu, und endlich resultiert daraus ein Willensakt. Ich sagte oben, daß eine Vorstellung allein auch eine Gemütsbewegung hervorrufen könne. Aber eine solche ist unfruchtbar, d. h. sie hat keinen Willensakt zur Folge. Dazu gehört stets, daß noch eine Triebregung hinzukomme. Die Vorstellung, Hunger leiden zu müssen, kann mich lebhaft bewegen; aber zu einem Willensakte, einer Handlung kommt es doch nur dann, wenn sich gleichzeitig in mir der Nahrungstrieb regt. Ebenso kann die Vorstellung des Elends anderer einen großen Eindruck auf mich hervorbringen; aber um dasselbe lindern

zu helfen, muß sich der Gattungstrieb in mir erst mächtig regen. Desgleichen geht aus der durch die Vorstellung eines großen Gewinnes oder eines beträchtlichen Erfolges verursachten Gemütsbewegung nur dann ein Willensakt, ein Tun hervor, wenn der Besitz- oder der Ehrtrieb sich stark in mir regt. Unser Willensleben wurzelt eben durchaus im Triebleben. Das Mittelglied zwischen beiden ist das Gefühl, der Affekt, die Gemütsbewegung, wenn die Veranlassung zu einer solchen auch, wie dies häufig geschieht, eine Vorstellung ist. Worauf es also bei der Bildung des Willenslebens ankommt, das ist eben die Bildung des Trieblebens, und dafür gibt es kein anderes Mittel als die Gewöhnung. Durch sie müssen gewisse Triebe, z. B. die Gattungstriebe, gestärkt, andere, z. B. der Besitztrieb, abgeschwächt, wenigstens vor allzu großer Entwickelung bewahrt werden. Außerdem kommt es aber dabei auch noch auf die Bildung des Fühlens an, die ebenfalls einzig und allein durch Gewöhnung möglich ist. Solche Gefühle, welche oft hervortreten, werden starke Gefühle. Starke Gefühle, eine lebhafte Gemütsbewegung müssen vorhanden sein, wenn ein Willensakt zustande kommen soll. Ein bloß mattes Gefühl, eine leichte Erregung hat kein Tun zur Folge, zieht kein Wollen und Handeln nach sich. Freilich ist ein solches fernerhin auch noch bedingt durch unsere vitale Kapazität, wie erwähnt worden ist; doch das ist ein Faktor, der für die erzieherische Tätigkeit nicht in Betracht kommt, der sich überhaupt so gut wie ganz jeglicher Beeinflussung entzieht.

All das Gesagte bestätigt die Richtigkeit der oben bereits auf Grund der Aussagen des Bewußtseins ausgesprochenen Behauptung, daß Vorstellungen, Gefühle, Wollungen voneinander unabhängige psychische Erscheinungen sind. Sie treten wohl neben- oder nacheinander auf, sie rufen wohl einander unter Umständen hervor; aber irgend ein derartiges Verhältnis, wie es die Herbartianer annehmen, besteht zwischen ihnen nicht. Auch nicht zwischen Gefühl und Wollen, wenn schon die Beobachtung lehrt, daß es ohne ein Gefühl nie zum Wollen kommt. Begeben wir uns nochmals auf das Gebiet der rein psychischen Beobachtung unserer selbst wie auch anderer, so finden wir im letzteren Falle z. B., daß sich drei Typen der psychischen Begabung unterscheiden lassen: Normalität, Über- und Unternormalität, Durchschnitts-, höhere und niedere Begabung, und zwar auf den verschiedenen Gebieten des Seelenlebens. Sucht man zusammenzufassen, so findet man, daß es reine Typen gar nicht oder kaum gibt. In den seltensten Fällen ist

ein Mensch gleich begabt hinsichtlich des Vorstellens, Fühlens und Wollens, so daß es einen ganz reinen, ganz untadeligen Dreiklang gäbe, was doch entschieden stets der Fall sein müßte, wenn Gefühle und Wollungen nur Modifikationen des Vorstellens wären. Wie töricht diese Annahme ist, das lehrt ferner die Beobachtung des ganz jungen Kindes. Nehmen wir ein Neugeborenes; nach einer gewissen Zeit telegraphiert dessen Magen in das Hirn durch die Nerven, die Magen und Hirn verbinden, einen Reiz. Derselbe löst eine Empfindung aus, die Empfindung hat ein Gefühl zur Folge: das Unlustgefühl des Hungers, und das Kind verlangt nun nach der Beseitigung desselben. Die Mutter reicht ihm die Brust und stillt es. Wo ist da die Rede von Vorstellungen seitens des Kindes? Das Kind weiß ja noch gar nichts von seiner Mutter, von deren Fähigkeit, seinen Hunger zu stillen. Es kennt auch noch gar nicht einmal die Empfindung des Hungers; nur ein ganz unklares, vages Unlustgefühl ist infolge des sich regenden Nahrungstriebes in seinem Bewußtsein aufgetaucht. Und aus diesem ist ein Wunsch, eine Strebung erwachsen — auch noch ganz unklar, ganz verschwommen, nur ganz allgemein darauf gerichtet, das Unlustgefühl loszuwerden. Und beobachten wir uns selbst, so finden wir auch, daß Vorstellungen keineswegs stets von Gefühlen begleitet sind. Viele Gegenstände, z. B. die unserer täglichen Umgebung, die Möbel unserer Zimmer, die Häuser, auf welche wir von unseren Fenstern aus blicken, alles das rührt uns gar nicht; d. h. die von diesen Gegenständen auf uns ausgeübten Reize lösen wohl Vorstellungen derselben aus, aber keine Gefühle; diese Vorstellungen lassen uns völlig gleichgiltig. Ebenso treten oft Gefühle auf, ohne daß irgend welche Vorstellungen vorangegangen wären. Außer an die Triebgefühle erinnere ich an die organischen Schmerzgefühle. Dieselben, z. B. ein Zahnweh, sind da, sind eine Begebenheit und veranlassen uns erst, nunmehr weiter darüber nachzudenken, uns die Ursachen ihres Auftretens und die Mittel, die zu ihrer Beseitigung führen können, vorzustellen, indem das Unlustgefühl, das wir haben, den Wunsch, das Begehren wachruft, von ihm befreit zu werden. Geht doch überhaupt all unser Wollen und Handeln stets darauf hinaus, uns Lustgefühle zu verschaffen, Unlustgefühle von uns abzuwehren. Kurz und gut, in jeder Beziehung erweist sich die Lehre der Herbartianer, daß Gefühle und Wollungen Modifikationen der Vorstellungen seien, als unhaltbar, so daß die darauf aufgebaute Theorie vom erziehenden

Unterrichte, der zufolge durch Belehrung das Vorstellen nicht nur, sondern auch das Fühlen und Wollen soll gebildet werden können, dem nämlichen Schicksal anheimfällt.

Dr. Paul Bergemann, Jena.

2. Gedanken über Volkserziehung.

„Die Zukunft habet ihr, ihr habt das Vaterland,
Ihr habet der Jugend Herz, Erzieher, in der Hand.“

Mit diesen Worten preist Fr. Rückert den Einfluß der Erziehung auf die Gestaltung der Zukunft eines Volkes. Jeder, der es sich vergegenwärtigt, wie wichtig rechte Gesinnungstüchtigkeit, deren Grund doch in der Jugendzeit gelegt wird, für die Gestaltung eines Menschenlebens und somit auch des Volksleben ist, wer ferner in Betracht zieht, wie abhängig von der Gesinnung der Mehrheit eines Volkes die Handlungen desselben nach außen und im eigenen Vaterlande sind, der wird nicht anstehen, unserem Sänger aus vollstem Herzen zuzustimmen. Wer zugibt, daß das Wohl und Wehe seines Volkes zum guten Teile eine Folge der Erziehung desselben ist und sein wird, der wird auch empfinden, wie groß, wie ungeheuer schwer die Verantwortung des Volkes für die Volkszukunft ist, den wird aber auch die Liebe zu seinem Volke treiben, nach Kräften für dessen Zukunft mitzusorgen. Das sind rechte Taten, die des Volkes Zukunft begründen, die die fernen Geschlechter befähigen, den Stürmen des Lebens zu widerstehen. Das ist ein preisenswertes Volk, das seine Ehre darin sucht, sich selbst möglichst vollkommen zu erziehen. Soll aber unser Volk der Vollkommenheit möglichst nahegeführt werden, dann ist dasselbe zunächst zur Erkenntnis dieser nationalen Aufgabe zu bringen. Mit diesen Idealen kann man naturgemäß nur den Erwachsenen nahen. Sie damit zu erfüllen, ist unbedingt notwendig, denn in ihrer Hand liegt ja zum großen Teile die Erziehung der Jugend. Wie die Erwachsenen „empfinden und handeln“, verfehlt seine Wirkung nicht auf das leicht empfindende und nachahmende Kind. Die Reden und Taten der Erwachsenen im Hause und außerhalb desselben wirken auf die Gesinnungsbildung, und ebenso geschieht es durch den Verkehr der Heranwachsenden unter sich. Der Verkehr, das Volksleben, ist ein gewaltiger Faktor bei der Erziehung der Jugend. Mit ihm muß man rechnen, wenn die Erziehung des Volkes in Frage kommt. Die Einwirkung durch den Verkehr, durch das Volksleben, geschieht zumeist unabsichtlich.

Sie hinterläßt aber ihre Spuren. Die absichtlich erziehlich Einwirkenden dürfen dieselben nicht unberücksichtigt lassen. Das „Volksleben" ist eine Frucht der absichtlichen und unabsichtlichen erziehlichen Einwirkung. Es würde sich nicht leicht rechtfertigen lassen, wollte man für positive oder negative Ergebnisse den einen oder den andern Erziehungsfaktor allein verantwortlich machen. Die Einwirkungen beider auf das Kind sind so weit verzweigter Art, daß es nur selten gelingen wird, die Handlungen der Kinder zutreffend psychologisch zu begründen. Ist aber die Entwickelung der Jugend abhängig von absichtlichen und unabsichtlichen Erziehungshandlungen, dann muß man auf beide sein Augenmerk richten, wenn die Erziehung des Volkes eine durchgreifende sein soll. Diese Wirkung kann nur erreicht werden, wenn die zielbewußte Erziehungstätigkeit sich nicht nur auf die Jugend, sondern zugleich auch auf die Erwachsenen erstreckt. Diese werden dann wiederum in rechter Weise einwirken auf die Jugend, entweder zielbewußt, oder durch das durch sie veredelte Volksleben in unbewußter Weise. Dann wird ein großer Fortschritt von Generation zu Generation zu verzeichnen sein, und unser nationales Ziel rückt der Verwirklichung näher. Volkserziehung ist Volkspflicht! Diese Erkenntnis in das erwachsene Volk hineinzutragen, ist eine der ersten und wichtigsten Pflichten aller derjenigen, die selbst zu derselben gekommen sind. Sie müssen sich bemühen, dieselbe zu verbreiten mit allen Mitteln der Beredsamkeit, der Überzeugung in Wort und Schrift. Das ist eine Aufgabe für einzelne, aber auch für Vereinigungen, besonders für solche, die des „Volkes Wohl" auf ihre Fahnen geschrieben haben. Je größer, je allgemeiner diese Erkenntnis ist, je näher ist ein Volk seiner Vollkommenheit. Heil dem Volke, dessen sämtliche Glieder von der Wichtigkeit ihres Erzieherberufes durchdrungen sind und der Erkenntnis die Tat folgen lassen. Dahin müssen die Volksglieder kommen, daß sie anfangen, über den sittlichen Wert dieser oder jener Erziehungstat nachzudenken. Sie müssen die Erziehungsmittel nach ihrer event. Wirksamkeit recht beurteilen und darnach recht anwenden lernen. Wie kann man aber ein rechtes Urteil in dieser hochwichtigen Sache erwarten, wenn ein großer Teil des Volkes nicht befähigt ist, logisch zu denken, wenn es nicht möglichst intellektuell gebildet ist. Die Erziehungsmittel sind so weitverzweigter und verschiedener Art, daß zur rechten Beurteilung derselben auch ein gewisses allgemeines Wissen nötig ist. Dann erst wird das oben ausgesprochene Ideal seiner Verwirklichung

um einen großen Schritt näher kommen, wenn neben der Erkenntnis der Notwendigkeit der möglichsten Vervollkommnung der Volkserziehung dem Volke die Möglichkeit und Fähigkeit zur rechten Erziehungstat vermittelt wird. Das geschieht durch geistige Hebung des gesamten Volkes. Man erhebe seinen Geist zu höherem Fluge, daß es auch Idealen folgen kann. Kann das Volk es, dann wird dasselbe es auch tun, falls Überzeugung es treibt. Geschärft muß das Auge werden, das in die Ferne schauen soll, geschärft auch der Geist, der Idealen folgen soll. Wiederum wird man auch hiermit um so eher das ganze Volk durchdringen, wenn man nicht nur auf die Jugend, sondern zugleich auch auf Heranwachsende und Erwachsene in diesem Sinne wirkt. Die Jugend wird besonders intellektuell gebildet durch zielbewußte Einwirkung. Ein gewiß günstiges Zeichen der Zeit ist es, daß man sich jetzt bestrebt, die intellektuelle Ausbildung der Zöglinge immer mehr zu erweitern und zu vervollkommen. Erleidet dadurch die Menge des Wissensstoffes, der doch gar zu leicht in das Dunkel der Vergessenheit gerät, eine Einschränkung, so ist das zunächst zwar ein Verlust. Derselbe wird aber reichlich aufgewogen durch gründlichere Ausbildung möglichst aller Geisteskräfte. Wir werden die allseitige Geistesbildung um so höher schätzen, je mehr wir erkennen, wie notwendig sie für das heranwachsende Volksglied ist, das als solches zur absichtlichen Erziehungstätigkeit verpflichtet ist. Wissen fordert man im Interesse des materiellen Fortkommens der Volksglieder, fordern auch wir im Interesse der Volkserziehung. Diese Forderung wird erfüllt durch Erweiterung des in der Schule erworbenen Wissens in Fortbildungsanstalten für Heranwachsende, für die Erwachsenen durch Vereinigungen und Einrichtungen, wie Volksbildungsvereine, Biblioteken und dergleichen. Die Überzeugung der Notwendigkeit wird in die Massen des Volkes den Bildungstrieb pflanzen, der sie zum Empfange der Gaben drängen wird, die ihnen williglich dargeboten werden. Abermals aber müssen wir sagen, daß es ein hocherfreuliches Zeichen der Zeit ist, daß man sich allenthalben regt, dem Volke diese Gaben zu bieten. Ist auch hier erst „allseitiges“ Interesse geweckt, dann werden die Taten große Wirkung haben. „Wissen“ darf nicht mehr ein Vorrecht einzelner Stände sein, sondern es muß durch die rege Tätigkeit der letzteren Allgemeingut des Volkes werden zur Förderung der Volkserziehung, zum Heile und Segen unseres Volkes. — Der Staat ist sich seiner Pflicht, die Erziehung des Volkes zu fördern, wohl bewußt. Er ist nicht bei der

Erkenntnis der Pflicht stehen geblieben, er ist auch zur Tat geschritten. Er hat Schulen gegründet und zielbewußte Erzieher der Jugend gebildet. Er hat den Schulzwang eingeführt. Er strebt darnach, den Heranwachsenden die Segnungen der Fortbildungsanstalten zuteil werden zu lassen. Er erblickt in der allgemeinen Wehrpflicht einen Erziehungsfaktor und sucht denselben leistungsfähiger zu machen durch Einrichtung von Kompagnie- und Bataillonsschulen. — Sein Hauptaugenmerk hat er auf die Erziehung der Jugend gerichtet. Gerade in neuerer Zeit läßt er es sich besonders angelegen sein, immer wieder auf die Wichtigkeit „erziehlicher" Einwirkung aufmerksam zu machen. Seine Mahnungen und Weisungen richten sich naturgemäß an diejenigen, die von ihm zur Erziehung der Jugend bestellt sind. Aber sein Einfluß auf die Jugend ist zeitlich nur ein kurzer. Die direkte Einwirkung beschränkt sich auf die Schulzeit. Die verhältnismäßige Kürze derselben tritt besonders hervor, wenn wir dagegen halten die Zeit, die der Zögling während der Schuljahre außerhalb der Schulzeit verbringt, und den Zeitraum bis zum Beginne des Schulzwanges. Ungleich größeren Einfluß als der Staat durch die Schule müssen diejenigen auszuüben im stande sein, die vom ersten Lebenstage des Kindes an bis zur Beendigung der Schulzeit naturgemäß den größten Teil der schulfreien Zeit mit ihm vereint sind: die Eltern. Sie haben die erste und größte Verpflichtung zur Erziehung der Kinder. In der Famielie steht die Wiege des Kindes. Hier wurzelt es fest mit allen Fasern seines Seins. Hier saugt es gleichsam mit der Muttermilch die Anschauungen, Sitten und Gebräuche der Eltern ein. Hier beginnt sich seines Geistes Leben zu entfalten. Hier erhält sein sittliches Leben Grund und Pflege. — Wer Gelegenheit nimmt und Gelegenheit hat, an vielen Kindern zu beobachten, welche Resulate das Erziehungswerk der Eltern in den ersten sechs Lebensjahren zeitigt, wird oft genug erstaunt und zugleich betübt sein. Die Erziehung in dieser Zeit, wie ja auch späterhin, bezieht sich auf Leib und Seele. Da der Satz: „Nur in einem gesunden Leibe kann eine gesunde Seele wohnen" in der Wirklichkeit zumeist seine Bestätigung findet, so kann es nicht gleichgültig sein, welcher Art die körperliche Erziehung in dieser besonders einflußreichen ersten Lebenszeit ist. Wie gar häufig wird die Entwickelung des Körpers beeinträchtigt durch ungesunde Aufenthaltsräume, durch ungeeignete oder ungenügende Kleidung, durch Unsauberkeit in den Wohnräumen und am Körper. Ziehen wir in Betracht, welche

Wirkung oft unzulängliche Gesundheit gerade in dieser Zeit auf die Entfaltung des Seelenlebens hat: daß sie ermattend und beunruhigend auf dasselbe einwirkt; vergegenwärtigen wir uns endlich, was für Vorstellungen ein Kind in positiver oder negativer Hinsicht über Begriffe wie Ordnung, Sauberkeit, Arbeit, Liebe, Eigentum, Lüge, Wahrheit etc. hat, daß es schon in dieser Zeit durch Wort und Gewöhnung zur Tat geführt sein kann: dann wird es uns recht klar werden, wie groß die Verantwortung der Eltern und wie notwendig die Verwirklichung unserer Volkserziehungsideale ist. Wenn die Ideale ihre Verwirklichung finden, dann erst sind die Voraussetzungen dazu gegeben, daß die Erziehung aller Kinder durch die Eltern in rechter Weise sich vollziehen kann. Schon jetzt sollte man von möglichst vielen Seiten einzuwirken versuchen, Mißstände zu beseitigen und zu verhüten. Wären alle Eltern gewöhnt, sich über die Folgen ihrer Erziehungshandlungen ein richtiges Urteil zu bilden, sie würden oft genug im eigensten Interesse an ihre Brust schlagen und noch zu rechter Zeit sich anders bedenken. Alle erwarten von ihren Kindern *willigen* Gehorsam, der doch nur auf Liebe und Achtung sich gründen kann; aber viele bedenken nicht, daß die vielleicht augenblickliche Autorität in ein Nichts zerfallen muß, wenn nach kurzer Zeit andere Erziehungsfaktoren einwirken, die durch ihre in der Sache liegende Ueberzeugungkraft bisher für allein richtig Erkanntes zerstören. Alle erwarten Liebe und Vertrauen, aber viele bedenken nicht, daß sie es durch ihr eigenes Verhalten in der Hand haben, sich die Liebe ihrer Kinder dauernd zu erwerben. Liebe und Vertrauen müssen durch rechte Erziehung mittels Beispiel in Wort und Tat erworben werden, so daß die Kinder viele Ideale, die ihnen danach gezeigt werden in Schule und Leben, im Vaterhause verkörpert wähnen. Das ist dann ihrer Mühe herrlichster Lohn, den die Eltern ernten können: eine Frucht von einem Stücke rechter Volkserziehung. Dann würden auch die Kinder recht vorbereitet auf die nächste Lebenszeit, die Schulzeit, sein. Die Phantasie des Kindes wird sich schon lange vorher mit dieser beschäftigen. Nicht als ein Schreckgespenst soll ihm der dort wirkende Mann dargestellt werden, sondern als ein auf des Kindes Wohl bedachter Freund. Nicht Furcht und vorgefaßte Abneigung wird es ihm dann entgegenbringen, sondern Vertrauen, wie es seinen Eltern gegenüber zu tun gewohnt ist. Das ist es, was sich der Lehrer wünscht von seinem neuen Zöglinge: Vertrauen. Von großer Wichtigkeit für das Verhältnis zwischen Kind und Lehrer ist es, was

für ein Einfluß geübt wird von seiten der Eltern auf die Kinder durch Urteile über Lebensstellung und andere Verhältnisse des Lehrers. Solche Urteile übertragen sich sehr leicht auf das aufmerksam lauschende Kind und bleiben lange in der Kindesseele haften. Sorgsame Eltern werden sich hüten, in Gegenwart ihrer Kinder in irgend einer Beziehung geringschätzig über den Lehrer zu urteilen. Sie werden wissen, daß dadurch gar leicht das Vertrauen zum Lehrer erschüttert wird, daß dadurch dessen erziehliche Wirkung auf das Kind in Frage kommt. Solche Eltern werden auch gern über Mittel, die in den Kindern unumstößliches Vertrauen für „Haus und Schule" gründen helfen, reden, hören, lesen. Eine wichtige Aufgabe aber ist es, besonders mit den Eltern, die noch nicht auf diesen Standpunkt gelangt sind, über die rechten Mittel zum rechten Ziel zu verhandeln. Diese Aufgabe müßte im Interesse dieser hochwichtigen Sache von recht vielen Volksfreunden gelöst werden. Ihr, die ihr die rechte Arzenei wißt, gebet sie den Schwachen und Kranken, damit es besser werde! Man bemühe sich aber auch von seiten des Staates und der Gesellschaft, dafür zu sorgen, daß es den Eltern nicht erschwert wird, die Kinder mit Vertrauen auf den Lehrer zu erfüllen. Man sorge dafür, daß der Arbeiter nicht mehr mit Geringschätzung zu dem Einkommen des Lehrers herabsehen kann; man sorge dafür, daß die Lehrer im Rate derjenigen, die für das Wohl der Schuljugend zu sorgen haben, in der ihnen infolge ihres Berufes gebührenden Weise und Zahl vertreten sind; man mache den Lehrerstand selbständig in solchen Dingen, die er am besten verstehen muß (Fachaufsicht). Dann wird den Erwachsenen ein gut Teil Stoff entzogen, über den sie zum Nachteile des rechten Verhältnisses zwischen Kind und Lehrer leider zu häufig urteilen. Ist aber von seiten der Familie, der Gesellschaft und des Staates alles geschehen, was im Interesse der vorliegenden Sache gefordert werden muß, dann ist es an der Lehrerschaft, das entgegengebrachte Vertrauen zu rechtfertigen, zu pflegen und sich zu erhalten durch rechtes Wirken in Amt und Leben. Bis dahin aber, wo diese Vorbedingungen erfüllt werden, kann und muß der Lehrer einen großen Teil der ihm zugeschobenen Verantwortung für erfolglose Erziehungstätigkeit ablehnen und Vorwürfe, wenn er sonst seine Pflicht getan hat, mit gutem Recht und Gewissen zurückweisen. Der Schwerpunkt seiner Arbeit liegt in der Schultätigkeit. Die Vorbildung zu seinem Berufe hat ihn dazu befähigt, dieselbe nach bewährten Grundsätzen zu gestalten. Es kann nicht

unsere Aufgabe sein, darauf hier näher einzugehen. Nur eins wollen wir hervorheben. Man fordert mit lauter Stimme von allen Seiten, er soll die Individualität der Zöglinge berücksichtigen. Will er dieser Forderung gerecht werden, dann muß er vor allen Dingen die Individualität der Kinder kennen! Am besten müssen die Eltern dieselbe kennen; denn sie haben dieselben sechs Jahre unter ihrer alleinigen Pflege und während der Schuljahre die meiste Zeit in ihrer unmittelbaren Umgebung. Mit ihnen müßte sich der Lehrer verständigen, wenn er ein möglichst zutreffendes Urteil gewinnen will. Sie können den Lehrer aufmerksam machen auf Gebrechen der Kinder, die er sonst vielleicht erst spät oder gar nicht entdecken würde. (So erzählte mir z. B. ein Vater im Spätherbste, sein Sohn habe eine starke Gehirnerschütterung gehabt und sei daher etwas geistig schwach und schwerhörig.) Hier und da wird der Lehrer auch Gelegenheit finden, die Eltern näher kennen zu lernen. Manchmal wird er dann die Wahrnehmung machen, daß diese oder jene Eigenheit eines Schülers ein Erbübel ist. — Dabei aber muß der Lehrer selbst möglichst viel das Kind beobachten. Doch wie kann er dem einzelnen Schüler möglichst viel Aufmerksamkeit zuwenden, wenn er gezwungen ist, letztere auf 60—80 oder mehr Kinder zu verteilen! Kaiser Wilhelm II. sagt in seinem Urteil über den erziehlichen Einfluß des Lehrers auf die Schüler, daß die Schülerzahl der einzelnen Klassen beschränkt werden müßte auf 20—30 Schüler. Zwar beziehen sich diese Worte, denen gewiß jeder Lehrer gern zustimmt, nur auf die höheren Schulen. Aber fordert man dies von Schulen, deren Schülermaterial verhältnismäßig wohl erzogen ist, dann haben wir für die Volksschulen ein gut Teil Gründe mehr, dasselbe, ja ein Recht, noch mehr zu fordern. Das obige Wort ist ein Kaiserwort. Man setze es in die Wirklichkeit um zum Wohle des Volkes. Ist das geschehen, dann kann der Lehrer möglichst eingehend die Eigenheiten 2c. seiner Schüler kennen lernen und zum Nutzen der letzteren die gewonnene Kenntnis verwerten. Das feinfühlige Kind wird ihm durch wachsendes Vertrauen danken, wenn es merkt, daß seine Schwächen 2c. gebührende Berücksichtigung finden. Im Interesse des Fortschrittes der Schüler in erziehlicher und unterrichtlicher Beziehung muß die Schule Anforderungen an die Behandlung und Ausrüstung derselben durch die Eltern stellen. Wie für das erste Lebensstadium des Kindes, so ist es auch für die Schulzeit desselben Pflicht der Eltern, des Lehrers in möglichst vorsichtiger Weise zu erwähnen,

damit ja das Vertrauen zu ihm nicht erschüttert wird. Sie sollen auch die Kinder ausrüsten mit der nötigen Kleidung und Wäsche, mit Büchern und Schreibgerät. Gewöhnlich werden darauf bezügliche Forderungen durch die Mittelsperson, durch das Kind, an die Eltern gerichtet. Wer aber bürgt dafür, daß es diese Aufträge nicht wiederholt vergißt! Der Lehrer schickt vielleicht das Kind heim, das Versäumte nachzuholen; die Eltern sind erregt über den nach ihrer Meinung ihnen angetanen Schimpf; — soll ich noch mehr erzählen? Gewiß hat jeder Kollege in dieser Hinsicht manche Erfahrung aufzuweisen. Folgen wir unserem verehrten Salzmann, der da sagt: „Von allen Fehlern deiner Zöglinge suche den Grund zunächst in dir selber“, dann werden wir erkennen, daß wir wohl manchen Strauß hätten verhüten können, — und Wunden verhüten ist besser als Wunden heilen! Wir können den Eltern und uns manchen Aerger ersparen, wenn wir uns vorher mit den Eltern über die Forderungen, die wir stellen müssen, ins Einvernehmen setzen. Der fortschreitende Unterricht erwartet hier und da von den Schülern, daß sie auch daheim etwas für die Schule tätig sind. Wie manche Eltern glauben, die Schule fordere nichts, weil vielleicht das Kind nichts oder wenig über dieselbe erzählt und Hausaufgaben nicht anfertigt. Manche Eltern sind eifrige Unterstützer der Schularbeit, indem sie auf Erledigung der Hausaufgaben, auf Wiederholungen 2c. eifrig bedacht sind und selbst nach Möglichkeit mithelfen. Ist nicht jeder Lehrer über solchen Eifer hocherfreut? Doch wie leicht kann dieser Eifer nutzlos sein, ja Schaden anrichten, wenn sie z. B. sich einer verkehrten Methode bedienen (z. B. beim Lesenlehren), und wenn sie, wie mir ein Mann stolz erzählte, „der Schule vorarbeiten“. Sie können es nicht wissen, daß leicht Unaufmerksamkeit, auch wohl Hochmut und Flüchtigkeit dadurch Eigenschaften der Kinder werden. Man belehre die Eltern, der Schule hilfreiche Hand zu bieten, und häufig wird Segen für Schule und Haus daraus ersprießen. Solche Besprechungen zwischen Eltern und Lehrer sind also wünschenswert. Familie und Schule sind im zweiten Lebensstadium des Kindes an der Erziehung desselben hervorragend und gemeinsam tätig. Es liegt im Interesse des Gelingens des Erziehungswerkes, daß diese Tätigkeit hervorgeht aus gemeinsamem Zielbewußtsein. Dann werden sich die Erzieher gegenseitig ergänzen, und Mißverständnisse werden schnell erkannt und hinweggeräumt werden. So vereinigt besitzen Eltern und Lehrer eine gewaltige Macht über den Zögling. Da Eltern und

Lehrer aber besonders in den Städten wenig Gelegenheit haben, einander zu nähern, ja häufig erstere eine gewisse Scheu zeigen, ohne besonderen Anlaß mit dem Lehrer über ihr Kind zu sprechen, so ist es wohl am Lehrer, den Eltern diese Gelegenheit möglichst bequem zu bieten. Doch wie soll das geschehen? Er könnte z. B. den Eltern Besuche abstatten. Doch abgesehen davon, daß viele Eltern der Volksschüler den größten Teil des Tages außerhalb des Hauses mit Arbeit verbringen, würde es dem wohl ziemlich schwer fallen, in möglichst kurzer Zeit, wie es doch wünschenswert ist, 60—80 und mehr Familien aufzusuchen. Es läßt sich nicht bestreiten, daß die Eltern den Besuch des Lehrers meist mit einer gewissen Genugtuung entgegenzunehmen, auch einer vom Lehrer angeregten Besprechung über ihre Lieblinge, besonders „unter vier Augen", recht zugänglich sind. So lange aber die hohen Schülerzahlen in unseren Schulklassen sich finden, so lange müssen solche regelmäßigen Besuche unterbleiben aus Naturnotwendigkeit; sie müssen auf Besuche, die einen besonderen Anlaß haben (Krankheit 2c.) beschränkt werden. Da bleibt denn nur noch der andere Ausweg übrig; nämlich, daß der Lehrer die Eltern (Väter) zu einer den meisten passenden Zeit um sich versammelt und dann mit ihnen wie ein Freund zu seinen Freunden über die Kinder redet. Der Ton seiner Rede und die Art seines Benehmens gegen die Erschienen müssen geeignet sein, ihm ihr Zutrauen zu gewinnen; denn darauf kommt es ja vor allen Dingen an. Ist das erreicht, ist viel gewonnen. In seinen Begrüßungsworten hat er den Erschienenen Aufschluß über den Grund und Zweck der Zusammenkunft zu geben. Er wird ihnen zeigen, wie wichtig das Werk der Kindererziehung für Kinder und Eltern und für's ganze Volk ist, und welche große Verantwortung darum die Jugenderzieher haben. Er wird von dem Erziehungsziele zu ihnen reden und ausführen, wie nachteilig es für die Zöglinge sein muß und auch ist, wenn der eine so, der andere aber entgegengesetzt erziehlich einwirkt, und wie wünschenswert darum eine Verständigung zwischen den Erziehern ist. Er wird ihnen sagen, daß seine gesamte Arbeit und Treue ihren Kindern zu gute kommt und daß er gern bereit sei, Zeit und Mühe aufzuwenden, um mit den Eltern seiner Schüler sich über diese wichtige Angelegenheit zu besprechen zum Heile der Kinder, der Eltern, des gesamten Volkes. — Gewiß werden viele Eltern gern auf diesen Vorschlag eingehen; denn das Gefühl der Pflicht zur rechten Erziehungstätigkeit wird durch solche und ähnliche Worte geweckt und

gestärkt. An Stoff wird es dem Veranstalter solcher Zusammenkünfte nicht fehlen. Er kann einen kurzen Vortrag über irgend einen passenden Gegenstand aus dem großen Gebiete der Erziehung in knapper, aber volkstümlicher Form bieten, dann die Eltern zu Meinungsäußerungen, zu persönlichen Erkundigungen und Mitteilungen über ihre Kinder einladen und bereitwillig und freundlich mit ihnen reden. Man könnte entgegnen, daß es einem Lehrer wohl schwer werden würde, mit allen Anwesenden die gewünschten Zwiegespräche zu führen, besonders wenn die Zahl derselben eine verhältnismäßig große sein sollte. Solche Bedenken sind wohl berechtigt. Die Kraft eines Mannes würde zu solcher Tätigkeit wohl kaum genügen. Viel besser wird sich die Sache gestalten, wenn möglichst viel Lehrer, besonders viel Lehrer derselben Schule, anwesend sind. Dieselben können sich nach Schluß der allgemeinen Besprechung zu den Vätern setzen und mit ihnen über das Gehörte, oder auch über andere Erziehungsfragen, sprechen. Dieser oder jener Vater sendet vielleicht Kinder in andere Klassen derselben Schule. Er hat Gelegenheit, mit den betr. Lehrern Zwiegespräche anzuknüpfen. Kann auch an einem Abende ein Lehrer nicht mit allen anwesenden Vätern seiner Schüler sprechen, so doch mit möglichst vielen, und die allgemeinen Ausführungen sind doch allen zu gute gekommen. Gestaltet sich eine solche Zusammenkunft, wie oben angedeutet, so kann man wohl erwarten, daß niemand gänzlich unbefriedigt von dannen geht. Nicht unerwähnt möge es hier bleiben, daß auch durch musikalische Leistungen wesentlich zum Gelingen des „Abends" beigetragen werden kann. Gegenstände, die zu Parteistreitigkeiten Anlaß geben könnten, müssen selbstverständlich von der Tagesordnung ausgeschlossen sein. Politik wird gar zu gern von Agitatoren in Besprechung gezogen. Politik aber erhitzt die Köpfe, erzeugt Abneigung, nicht Vertrauen, wie wir es uns von allen Eltern wünschen. Darum sei man vorsichtig. Man vermeide und verhindere nach Möglichkeit derartige Gespräche, die nur schaden und nie für unseren Zweck nützen können. Ebenso ist es mit der Religion. Abgesehen davon, daß, wie z. B. bei uns, Kinder katholischer Eltern evangelische Schulen besuchen (und umgekehrt), würde es auch wohl solche Väter geben, deren religiöser Standpunkt sich nicht mehr deckt mit dem ihrer Konfession, der sie noch äußerlich angehören. Dieser oder jener davon könnte sich ein Vergnügen daraus bereiten, seine Ideen zu entwickeln, um auch bei solcher Gelegenheit neue Anhänger zu gewinnen. Wir wollen aber

für unsere Zwecke nicht Streit, sondern vertrauliche Aussprache über allgemeine Erziehungsfragen. Ueberlassen wir das Ausfechten von Religionsstreitigkeiten denen, deren Amt und Pflicht es ist. Ein sogenannter „Elternabend" ist nicht der Ort dazu. — Leicht argwöhnt der anwesende Mann, die den Lehrer zu dieser Veranstaltung gemeinsamer Zusammenkünfte treibende Kraft sei eine andere, als die von ihm genannte. Vermeide man darum alles, was diesem Argwohne — man denke an Politik und Religion — Nahrung geben könnte. Man vermeide es, besonders in der ersten Zeit, bevor diese „Elternabende" sich eingebürgert haben, Fremde dazu einzuladen; denn leicht könnte diesen Mißtrauen der angedeuteten Art entgegengebracht werden, das sich auf die Veranstalter übertragen würde. Der einfache Mann wird oft auch eine gewisse Scheu zeigen, vor „Fremden" sich zu äußern. Wir aber wünschen doch an einem solchen Abende besonders Vertrauen und offene Aussprache! Wirkt also die Anwesenheit sogenannter „Respektspersonen" nachteilig auf die Entwicklung dieser wichtigen Angelegenheit, dann ist es entschieden besser, sie bleiben weg —

So ähnlich wie oben geschildert, werden diese „Elternabende" schon an manchen Orten veranstaltet, nnd zumeist ist man über den Besuch, Verlauf und Erfolg derselben über alle Erwartungen befriedigt. Man deute nur hier und da den Eltern den Gedanken an: eifrig werden sie zumeist denselben aufnehmen. Halle, Dortmund, Dommitzsch und andere Orte haben ein gutes Beispiel gegeben. — Mögen diese Ausführungen dazu Anregung geben, daß im Interesse der Volkserziehung an recht vielen Orten „Elternabende" entstehen und den gehofften Segen bringen. Die Veranstaltung solcher Abende ist, so scheint es mir, eine Pflicht der Jugenderzieher. Man trage von möglichst vielen Seiten dazu bei, daß das Bewußtsein der Erziehungspflicht und der Erziehungsverantwortung ins Volk kommt und dieses ganz durchdringt, dann werden auch rechte Taten nachfolgen. Tun alle Volkserziehungsfaktoren ihre Pflicht für die Zukunft des Volkes, dann geht unser Ideal, das Volk möglichst vollkommen zu erziehen, seiner Vollendung entgegen; dann werden die anerzogenen Tugenden nach den Gesetzen der Vererbung dereinst Volkstugenden werden. Die späteren Geschlechter aber werden lobpreisend ihrer Vorfahren gedenken, die die ihnen vom Schöpfer verliehene Erziehungsmacht so segensreich benutzten:

„Die Zukunft habet ihr, ihr habt das Vaterland,
Ihr habt der Jugend Herz, Erzieher, in der Hand"

gehabt zum Heile eures Volkes und der Menschheit, zur Ehre unseres Schöpfers!

M. Sparfeld, Schöneberg-Berlin.

5. Wie ist es zu erklären, daß die Zeit der deutschen Aufklärung ein so reges Interesse an Erziehung und Unterricht betätigte.

Die Aufklärung ist aus der kritischen Betrachtung der Religion hervorgegangen. Schon der Halle'sche Professor Thomasius hatte gelehrt, daß die göttlichen Geheimnisse mit Vernunftschlüssen nicht auszumessen seien, daß die Vernunft nicht zulänglich sei, die ewige Seligkeit zu erlangen. Dabei hatte er aber doch Gott den Dank nicht vorenthalten, daß er ihm Vernunft und alle Sinne verliehen habe und noch erhalte. Weiter schreitet Wolff: Die Naturgesetze sind göttlichen Ursprungs, sie werden aufgefunden und verstanden durch die Vernunft, und es ist für die geoffenbarte Religion schon genug, wenn die Vernunft nichts behauptet, was der entgegen ist. „In Wolffs Lehre wurde alles deutlich, alles aus allgemeinen Vernunft- und Naturgesetzen bewiesen, welche zwar von Gott gegeben sein sollten ihre Giltigkeit aber ohne und außer Gott behaupteten und ihre Form der menschlichen Vernunft verdankten! Vernunft und Natur gelten als Synonyma; man verstand darunter das Dauernde und überall Gleiche gegenüber dem Wechselnden und Verschiedenen, das Angeborene, gegenüber dem Offenbarten. „Was aller Orten und zu allen Zeiten als Gesetz gilt, gehört zum Naturrecht, was von allen Menschen geglaubt wird, bildet den Inhalt der Religion." Echt, wahr, gesund und wertvoll ist nur das ewige und allgemein Giltige; alles übrige ist nicht nur überflüssig, sondern vom Übel; denn es kann nur das Unnatürliche, Verdorbene sein.

So wurde der Rationalismus zur Aufklärung, welche die menschliche Vernunft zur obersten Schiedsrichterin für alle Gebiete des Wissens und Lebens einsetzte. So ist es das Prinzip des Zeitalters, nicht als seiend und bindend gelten zu lassen, als nur dasjenige, was man verstand und klar begriff.

Da man nun dem klar Erkannten Wirklichkeit und Existenz zusprach, so blieb nichts weiter übrig, als das Leben des Individuums und was damit zusammenhängt und sich darauf bezieht, (welches bestimmt wird durch den Trieb der Selbsterhaltung und des Wohlseins), — der

bloße und reine Egoismus. Die Welt ist eigentlch nur darum da, damit der Mensch darin Leben und Wohlsein finden kann. Alles, was man denkt und tut, geschieht nur für sich, für den eigenen Nutzen. Die Natur mit ihren Kräften und Produkten dient nur dem materiell Nützlichen, zur Wohnung, Speisung, Kleidung und Bequemlichkeit.

Die Erfahrung wird als die einzige Quelle der Erkenntnis gepriesen; denn nur durch sie kann man das dem Menschen Nützliche erkennen. Daß schlechthin aus der Erkenntnis neue Erkenntnis quelle, ohne Beimischung sinnlicher Gegenstände erschien geradezu lächerlich.

Der Egoismus ging so weit, daß man die wahre Weisheit in der möglichen Ausbeutung des Vergnügens, die wahre Sittlichkeit in der gegenseitigen Begünstigung des Lebensgenusses fand, soweit letztere natürlich dem eigenen Lebenszwecke nicht entgegensteht. (Wieland bei dem Grafen Stadion.) Auch die Religion wird in eine bloße Glückseligkeitslehre verwandelt, die uns zum mäßigen Genusse mahnt, um recht lange und vieles genießen zu können. Gott ist nur da, unser Wohlsein zu besorgen und der Richter unseres sittlichen Lebens zu sein.

Paulsen bezeichnet daher mit Recht das Zeitalter der Aufklärung als das der friedlichen und allgemeinen anerkannten Herrschaft der Vernunft, das auf ihren langen, siegreich bestandenen Kampf mit dem Überlieferten und den es schützenden Autoritäten folgt. Überwunden ist die falsche Forschungsmethode, die ohne Beobachtung, ohne Untersuchung der Tatsachen, nur durch ein Nachsinnen über die Natur das Wahre zu finden meinte. Überwunden ist der blinde Autoritätsglauben, der die Masse nicht selbständig forschen, nicht das Naturgemäße aus eigenem Antriebe suchen und finden läßt. Vertrauend auf die eigene Vernunft, sucht man in Staat und Recht, in Kunst und Dichtung, in Erziehung und Unterricht die eigenen Wege zu gehen.

Hatte Ludwig XIV., der Ländergierige, sich als unumschränkter Herrscher seiner Untertanen gefühlt, so stellte Friedrich II. dieser Ansicht, dem Geist der Zeit entsprechend, sein großes Wort entgegen: „Ich bin der erste Diener des Staates." Der Staat und das Recht sind nur zum Zwecke der Bewahrung des Friedens, der Förderung der Wohlfahrt eingerichtet. Dieser Theorie entsprechend, war es Aufgabe und Pflicht der Fürsten, dem Wohle des Volkes durch nützliche, segensreiche Veranstaltungen aufzuhelfen.

Wie nach den religiösen Anschauungen des Zeitalters alle konfessionellen Unterschiede aufgehoben waren, so auch die nationalen. Soweit

Vernunft und Bildung herrschen, erkennen sich die Menschen als Gleiche, als Brüder an. „Wo die Vernunft regiert, da ist das Vaterland!“ Auch die gesellschaftlichen Unterschiede erscheinen als zufällige. Sind doch die Menschen von Natur alle gleich; denn „die Vernunft ist sich selbst gleich.“ Frei sollten die Menschen sein. Frei von jeder Untertänigkeit gegen einen andern Menschen. Nur seine natürlichen Fähigkeiten bestimmen seine Stellung. Aber auch gleich sollten sie sein Beginnen doch die Formen der Erklärung allgemeiner Menschenrechte vom 27. August des Jahres 1789 mit den Worten: „Alle Menschen sind von Geburt frei und gleich an Rechten, die gesellschaftlichen Unterschiede können nur auf den gemeinen Nutzen gegründet werden. Allen steht in gleicher Weise der Zugang zu allen Würden und Ämtern offen nach dem Maß ihrer Fähigkeiten.“

Diese Ideen zu verwirklichen, ist die große Aufgabe des Zeitalters der Aufklärung.

Aus dem Gesagten ergibt sich nun nicht nur das Ziel dieser Tätigkeit, sondern es werden uns auch die Persönlichkeiten bezeichnet, die in erster Linie die Pflicht der Betätigung der Ideen haben — die Fürsten. Auch lag es in dem Wesen der Ideen begründet, daß sie nicht beim Volke ohne weiteres Eingang finden konnten. Sollten sie verwirklicht werden, so konnte es nur dadurch geschehen, daß sie in die Jugend gepflanzt wurden; deshalb richteten alle großen Männer und Menschenfreunde ihr Augenmerk der Schule zu. So ist es also im Wesen der Aufklärung schon begründet, daß man ein so großes Interesse der Jugendbildung zuwandte.

Wie aber sah es mit Jugendbildung der breiten Schichten des Volkes aus?

Alle Berichte sind darüber erfüllt von Klagen. Freilich hatten Comenius, der Seher unter den Pädagogen, und Francke, die pädagogische Hochgestalt, auf eine notwendige Reformation der Schule hingewiesen, aber ihr ernstes, christliches Streben wurde durch die damaligen Zeitverhältnisse wesentlich beeinträchtigt. Bei dem gewöhnlichen Volke, vorzüglich bei der Landbevölkerung waren meist Vorurteile und Aberglauben neben gänzlicher Unwissenheit im Lesen und Schreiben zu finden. „Der Landmann wuchs auf als ein Tier unter Tieren.“ (Rochow.) Die Lehrer waren meist Handwerker, die selbst sehr wenig Kenntnisse besaßen und die Schule als Nebenamt betrachteten. In der Schule herrschte der größte Mechanismus. Hellen Menschenverstand

bei den Schülern anzufachen, war ihnen überflüssige Arbeit. Der Katechismus wurde ohne jede Erklärung, oder doch ohne jedes tiefere Eindringen in seinen Lehrgehalt auswendig gelernt. Das Lesen wurde wohl geübt, aber aus dem Grunde, Gesangbuch und Bibel gebrauchen zu können. Rechnen und Schreiben wurde wenig oder gar nicht gelehrt. Die Lehrer hielten ein mürrisches Gesicht, eine donnernde Stimme, eine Litanei von Scheltworten und einen zähen Haselstock für das Fundament der ganzen Schuldisziplin.

Welch ein Gegenstand bestand also zwischen dem Zeitgeiste und der Wirklichkeit! Alle Menschen sollten vernünftig, glücklich und tugendhaft werden. Mit leidenschaftlicher Beredtsamkeit hatte Rousseau die Überzeugung wachgerufen, daß nicht die Natur, sondern nur die Gesellschaft schuld daran ist, wenn dieses Ziel nicht erreicht wird; denn sie führt dem Individuum nicht die seiner Natur entsprechenden Entwicklungsbedingungen zu. Da galt es, verbessernd einzugreifen. Das war in erster Linie Aufgabe des Staates und der regierenden Fürsten.

Noch ein günstiger Umstand bedarf hier der Erwähnung. Zu keiner Zeit hatte man die Jugenderziehung in dem hohen Maße als eine Pflicht des Staates erkannt, als jetzt. Schon Luther hatte sich mit ernsten mahnenden Worten an die regierenden Herren gewandt, und ein Blick in die Kirchenordnungen der Reformationszeit zeigt, wie sich die Fürsten auch um die Verbesserung der Schulen ernstlich bemüht haben. Auch Comenius wandte sich in der Einleitung seiner „großen Unterrichtslehre" an die Leiter der Staaten. Aber noch zu keiner Zeit war, dem Zeitgeist entsprechend, in dem Maße der Staat zur Jugendbildung aufgefordert worden. Die Fürsten erkannten diese Pflicht auch. Hinzuweisen braucht man nur auf Friedrich II. und Joseph II. Die landesväterliche Liebe dieser Regenten zu ihrem Volke hat Deutschland mächtig vorwärts gebracht im Wohlstande, in der Humanität und in der Bildung. Schon was sie im großen und ganzen taten, konnte, weil es alle edlen Kräfte und Strebungen der Menschen anregte, nicht ohne heilsame Wirkung auf Schule und Erziehung bleiben. Aber auch dem öffentlichen Bildungswesen wandten sie ihre Aufmerksamkeit in besonderem Maße zu, weil sie dasselbe als einen der wichtigsten Zweige der Staatsverwaltung betrachteten. Und das ist eben das Wichtigste, daß nunmehr von den beiden Hauptstaaten Deutschlands die Volksbildung ausdrücklich als Staatssache betrachtet wurde.

„Ich tue alles, soweit es meine Mittel erlauben, die ich darauf verwenden kann," schrieb Friedrich der Große in bezug auf die Schulen an d'Alembert. Ja, das war aber der wunde Punkt! Welche Mittel konnte er denn für die Verbesserung des Schulwesens verwenden? Doch äußerst klägliche! Das verarmte Preußen hatte vollauf zu tun, die Wunden, die der siebenjährige Krieg geschlagen hatte, zu heilen. Dazu kam noch, daß der sonst so einsichtige Fürst, den Hebel zur Hebung der Volksschulen nicht an der richtigen Stelle eingesetzte. Sollte das Schulwesen umgestaltet werden, so mußte zunächst eine bessere Lehrerbildung geschaffen werden. Die Anzahl sächsischer Lehrer, die er aus der Umgegend von Leipzig und Altenburg ins Land geholt hatte, war viel zu gering, um neues Blut in die Adern des alternden, kränkelnden Körpers der Schule zu führen. Dennoch aber darf man seine Verdienste nicht unterschätzen.

Kaum war der siebenjährige Krieg beendet, als der König noch im Friedensjahre das Landschulreglement erließ. „Friedrich II. hat auch durch Errichtung einer leitenden Behörde für das Volksschulwesen und durch den Erlaß des ersten allgemeinen Landschulreglements das unzerstörbare Fundament zur Verwirklichung aller Forderungen der Zeit, die Volksschule betreffend, gelegt." Alle wohlgemeinten Bestrebungen des Königs stießen auf so viele Hindernisse, daß sie fast wirkungslos bleiben mußten. Der Staat hatte nicht genug Geld für Schulzwecke, die Lehrer waren der Mehrzahl nach träge und ungebildet und durch Nahrungssorgen und Nebenarbeiten ihrem Berufe halb entfremdet; der Adel fürchtete, der Volksunterricht möchte seinen Vorrechten und Willkürlichkeiten in den Weg treten, insbesondere die Untertänigkeit der Bauern lösen und zeigte daher im ganzen wenig Opferwilligkeit, die Gemeinden widersetzten sich der Schulreform teils aus Armut, teils aus Geiz und rohem Sinne; die Geistlichen und Kirchenbehörden waren meistens dem Fortschritt abgeneigt. Wer also den großen König nach seinen positiven Resultaten messen und schätzen wollte, der würde sein Verdienst um die Volksschule nicht hoch anschlagen können. Sein Hauptverdienst war ein anderes und bestand darin, daß er das Interesse für Volksbildung und Volksaufklärung in seinem Volke in einer Weise wachrief und förderte, die von weittragendsten Folgen war. Die von den Stufen des Thrones ausgesprochenen pädagogischen Ideen drangen

von oben herab in alle Schichten der Bevölkerung und erregten hier eine Begeisterung für Förderung der Volksbildung, welche allmählig zu einer vollständigen Umgestaltung des Schulwesens führte. Das lebendige Interesse zeigt sich vor allem in dem Drange, das Volksschulwesen auf dem Wege der Privattätigkeit zu fördern.

Wenn man die Berichte Rochows über die traurigen sozialen und geistigen Verhältnisse seiner Bauern und über die kläglichen Verhältnisse der Schulen liest, und wiederum auch die Zustände anderen Orts ebenfalls nicht günstiger dargestellt werden, dann muß man es um so mehr bedauern, daß der stattliche Einfluß nur so gering sein konnte, dann begrüßt man es um so freudiger, wenn hochherzige, edeldenkende Menschenfreunde ihre Kraft, Zeit und Mittel in den Dienst der Menschen stellen, „die Armen ihres Lebens froher, ihren Himmel blauer, sie stolz auf ihr Vaterland und zufrieden mit sich selbst zu machen."

Auf dem Gebiete der Pädagogik schuf John Locke schon 1690 durch sein Buch „Gedanken über die Erziehung der Kinder" die Basis zu der abstrakt-menschlichen Erziehung; zur Blüte aber gediehen die Aufklärungsideen erst durch Rousseau, der durch seinen glühenden Idealismus, durch die hinreißende Beredtsamkeit und durch die scharfe Weise seines Urteils die gebildete europäische Leserwelt elektrisierte. Während die einen in ihm den Messias der Neuzeit, den Verkündiger des Evangeliums der Natur und Freiheit verehrten und vergötterten, haßten und verabscheuten ihn andere als Dämon der Verneinung und der Zerstörung. Sein „Emil" erregte großes Aufsehen in allen Schichten der Gesellschaft nicht nur in Frankreich, sondern auch in Deutschland. Selbst der Weltweise von Königsberg, Immanuel Kant, gesteht, von keinem Buche mehr gefesselt und in seinem tiefsten Innern erregt worden zu sein, als von dem „Emil," und auch „Pestalozzi" wurde von dem Buche enthusiastisch ergriffen." Mit feurigen Buchstaben schrieb Rousseau die Sünden der Erziehung in das Gewissen der Menschheit und erregte dadurch eine Revolution, die heilsame und bedenkliche Konsequenzen im Gefolge hatte. „Er war es, der dem Schlendrian des Hergebrachten in der Erziehung gegenüber — zuerst ein Ideal aufstellte, ein Prinzip klar und bestimmt gefaßt, das einer tieferen wissenschaftlichen Behandlung und Entwickelung fähig war." Sodann hatte er, wie Diesterweg sagt, „die Rechte der Kinder entdeckt, indem er die Rechte der Sub-

jektivität, allem Objektiven und Historischen gegenüber mit aller Schärfe geltend machte." Die Rüge, die Rousseau seinen Zeitgenossen erteilt, läßt sich zusammenfassen in das Wort: „Zurück zur Natur, Einfachheit, Sitte!" Er trat damit entgegen der Unnatur des damaligen Erziehungswesens, dem Luxus im gesellschaftlichen Leben, der Schamlosigkeit und dem Sittenverfall im französischen Hofleben, welcher leider an fast allen europäischen Höfen Eingang gefunden hatte. Seine im allgemeinen berechtigten Forderungen verfolgte Rousseau freilich bis ins Extrem, und so trug sein „Emil" mit dazu bei, die Revolution in Frankreich hervorzurufen.

Die Ideen Rousseaus fanden in Deutschland Eingang und praktische Anwendung. Hier trit uns eine Genossenschaft von Männern entgegen, die, von Rousseau angeregt, sich nicht damit begnügten, einen Schrei in die Welt zu tun, sondern die sich mit Ernst daran machten, die Erziehung nach ihren Ideen zu reformieren. Es sind die Philanthropen, vor allem Basedow. Ihm wird von seinem Mitarbeiter Salzmann das große Verdienst zugeschrieben „Deutschland aus seinem großen Schlummer aufgerüttelt zu haben, daß man nach und nach vom alten Schlendrian abließ und überall die Schulen und die Erziehung der Kinder zu verbessern strebte. Zuerst trat er mit seiner „Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer" auf, einer Schrift, von der Niemeyer urteilt, daß seit Luthers Sendschreiben an die Ratsherren, keine Schrift ein so allgemeines und werktätiges Interesse erregt habe, wie sie. Die Unermüdlichkeit, mit der Basedow in die Lärmtrompete stieß, muß in dieser Hinsicht als ein besonderes Verdienst betrachtet werden. Fürsten, Staatsmänner und Philosophen wurden darauf aufmerksam gemacht, daß hier noch ein würdiges Arbeitsfeld auch für sie sei. Überaus günstig war der Umstand, daß die Bestrebungen der Philanthropen in die Zeit fielen, in welcher das geistige Leben und die Literatur in Deutschland eine zwar nie gekannte Regsamkeit zeigte. Alles, was irgend von Bedeutung schien, konnte auf die Teilnahme der tüchtigsten Männer der Nation rechnen. So wurden Erziehung und Unterricht zum „Objekte wissenschaftlicher Forschung."

Der Name „Basedow" machte einen Triumphzug durch ganz Deutschland. Er war der deutsche Rousseau geworden. Mit der größten Spannung sah man seinem angekündigten „Elementarwerke"

entgegen, dem „orbis piktus des achtzehnten Jahrhunderts.“ Sah man sich auch beim Erscheinen des Werkes in seinen Erwartungen getäuscht, war auch der Preis ein sehr hoher, dennoch wurde bald eine zweite Auflage nötig; so groß war das Interesse an Basedows Reformideen.

Noch eines Punktes müssen wir hier gedenken, des Streites des Philantropinismus mit dem Humanismus. Der Humanismus hatte das Studium des klassischen Altertums zur allgemeinmenschlichen Bildungsgrundlage gemacht. Sein Ziel war die Bildung des Menschen zum Menschen, die Humanität. Ihm traten zunächst die Realisten Montaigne, Baco u. a. entgegen, die statt der Sprachen die Sachen, die Gegenstände des wirklichen Lebens zum Inhalt und Zwecke aller Bildung zu machen strebten In Franckes Anstalt zu Halle sehen wir die Forderung der Realisten zum ersten male wirklich ausgeführt. Auch der Philanthropinismus nahm den Realismus in sich auf, wollte aber die gemeinnützigen Kenntnisse einzig und tallein als wahres Bildungsmittel ansehen. Daneben sprach sich unverhohlen ein Haß gegen alles gelehrte Studium aus, sofern es nicht einem unmittelbaren, materiellen Zwecke diente, so daß die Freunde der alten gelehrten Bildung sich unbedingt allen Ernstes zur Rechtfertigung herbeilassen mußten. Dadurch wurden auch für die wissenschaftlichen Grundbegriffe der Pädagogik weitere Gesichtspunkte gewonnen. Auch eine Verbesserung der Schulen seitens der Humanisten wurde vorgenommen.

Wir kehren zu Basedow zurück. Wäre es bei Basedows „Elementarwerk“ geblieben, so wäre die praktische Wirkung davon doch vielleicht unbedeutend gewesen. Daher lag ein weiteres und bedeutendes Verdienst darin, daß die Ideen auch in einem greifbaren Schulorganismus verwirklicht und so für die Betrachtung veranschaulicht wurden. Das geschah im Philanthropin zu Dessau und das gebildete Publikum von ganz Deutschland wandte dem Unternehmen allgemein Interesse zu. Als nach siebzehnmonatlichem Bestehen des Philanthropins ein öffentliches Examen stattfand, sehen wir die bedeutendsten Männer nach Dessau wandern, und die schmeichelhaften Urteile bezeugten den vorteilhaften Eindruck, den das Examen gemacht hatte. Reiche Mittel flossen dem Philanthropin zu, die Zahl der Zöglinge mehrte sich, und an vielen Orten entstanden ähnliche Anstalten.

Was besonders die Geister fesselte, das war der Gegensatz dieser Anstalt, zu den mangelhaften öffentlichen Schulen. An die Stelle der harten Schulzucht trat eine liebevolle freundliche Behandlung der Schüler, die Muttersprache und die Realien fanden mehr denn bisher Berücksichtigung, die Gegenstände der täglichen Wahrnehmung und des gegenwärtigen Interesses wurden als Unterrichtsmittel gebraucht, wodurch eine naturgemäße Methode, von den konkreten Dingen der sinnlichen Anschauung auszugehen, bedingt und der Unterricht wieder in lebendige Beziehung zum Leben gesetzt wurde; auch Körperpflege und Leibesübung wurden stark betont. Um der Jugend Belehrung und Unterhaltung zu schaffen, erschien eine Reihe von Werken im Sinne von Basedows Elementarwerk. Die Philanthropen gaben auch den Anstoß zu der Beschäftigung mit der Jugendliteratur (Campe).

Die Philanthropie war bei den Männern nicht nur ein Aushängeschild, nein, wirkliche Liebe trieb sie zu dem so schweren Erziehungswerke. Haben sie auch manche Fehler begangen, — besonders in der Verleugnung der wahren Religion — ihnen gilt aber das Wort: Sie haben viel geliebt, darum wird ihnen auch viel vergeben werden.

Leider haben die Philanthropen die große Masse des Volkes unberücksichtigt gelassen und nur die Jugend der Vornehmen gebildet. Doch auch dem gemeinen Manne entstanden in der Zeit treue Freunde: ein Rochow, ein Pestalozzi.

Liebe, nichts als Liebe war es, was Rochow für die Erziehungsarbeit begeisterte. „Ich lebe unter Landleuten — mich jammert des Volks. Neben den Mühseligkeiten ihres Standes werden sie von der schweren Last ihrer Vorurteile gedrückt. Sie wissen weder das, was sie haben, gut zu nützen, noch das, was sie nicht haben, froh zu entbehren. Sie sind weder mit Gott, noch mit der Obrigkeit zufrieden. Ihre Religion ist meistenteils der verderblichste Fatalismus. Die ganze vortreffliche Sittenlehre Jesu und seiner Apostel liegt ganz außerhalb der Sphäre ihrer Ausübung." Erst suchte er einen rationellen Landbau auf seinen Gütern einzuführen, er richtete für die Armen eine Krankenkasse ein, er befreite die Bauern von der Zahlung der Stallgebühren. Durch national-ökonomische Schriften suchte er auch über die Grenzen seines Besitztums hinaus die Not des armen Volkes zu lindern. Aber eine vorläufige äußere

Besserstellung des gemeinen Mannes genügte nicht, um das Glück desselben dauernd zu fördern. Er wollte sich vor allem der intellektuellen und sittlichen Bildung des Bauernstandes annehmen. Aber alle seine Bemühungen scheiterten an der Dummheit und dem Aberglauben des gemeinen Mannes. Dummheit und Aberglauben mußten zerstört werden, und das konnte nur durch Besserung seines Dorfschulwesens geschehen. Ohne Zaudern setzte er seine Entschlüsse in Taten um. Aus eigenen Mitteln errichtete er Schulen, bestimmte ihren Lehrplan und ihre Lehrmethode, und was er mit scharfem und praktischem Blicke als das Notwendigste erkannte, er sorgte für bessere Bildung der Lehrer. In diesem Mühen wurde er aufs redlichste unterstützt von einem Manne, den die Geschichte des Volksschulwesens mit Ehren nennt, einem leuchtenden Vorbild in Liebe und Treue: Heinrich Julius Bruns.

Wie Rochow für das Äußere der Schule sorgte, so war er auch bemüht, sie mit dem rechten Geist zu erfüllen. „Den toten Götzen des Mechanismus stürzte er um und an seiner Stelle wurde das Kreuz der Liebe und die Fackel der Wahrheit aufgepflanzt." Die katechetische Methode kam wieder zu ihrem Rechte; auf die Bildung der Sprache durch korrektes Sprechen und auf eine stramme Zucht des Denkens ward Gewicht gelegt; Anschauungsunterricht und Verstandesbildung zogen in die Schule ein neben dem Unterrichte in gemeinnützigen Kenntnissen; endlich ward einer vernünftigen Schulmethode Bahn gebrochen und eine bessere Stellung und höhere Achtung der Lehrer angebahnt. Die Rochow'schen Schulen galten als Musterschulen. Von allen Seiten strömten Geistliche, Lehrer, selbst fürstliche Personen nach Reckahn, um die neue Schuleinrichtung kennen zu lernen. Seine Schulreformen gaben den Anstoß an vielen Orten, vornehmlich in sächsischen Teilen, die öffentlichen Schulen zu verbessern. Auch Privatpersonen, wie der Gutsherr von Teichheim und der junge Graf Ludwig von Reventlow wurden zur Nacheiferung angeregt. Ja, über die Grenzen des Vaterlandes hinaus ging sein Ruf, und wenn man in der damaligen Zeit auch den Dorfschulen Interesse zuwandte, so hat Rochow daran bedeutendes Verdienst.

War es Rochow mehr um die Linderung der äußeren Not zu tun, kam es ihm darauf an, seine Untertanen verständiger und tüchtiger

zu machen in ihrem Berufe, vernünftiger in Gesundheits- und Glaubensfragen, so erwuchs zur Linderung der geistigen Not dem Volke ein warmer Freund in Pestalozzi, dem Pädagogen der Methode. „Ihm gebührt, wie keinem andern, das Verdienst einer durchgreifenden Erneuerung der Pädagogik in der Praxis und einer wesentlichen Vollendung zur Wissenschaft."

Ein Blick in seinen Entwickelungsgang zeigt deutlich, daß auch er im vollsten Sinne ein Kind seiner Zeit, der Zeit der Aufklärung ist. „Schon lange, ach, seit meinen Jünglingsjahren wallte mein Herz, wie ein mächtiger Strom, einzig und einzig nach dem Ziele, die Quelle des Elends zu stopfen, in das ich das Volk um mich her versunken sah." Pestalozzi erlebte, was alle großen Männer erfahren mußten, die ihrer Zeit vorauseilten und ihre Zeitgenossen in ihren gewaltigen Geistesflug mit hineinziehen und mit vorwärts reißen wollten, sie sind von jeher gekreuzigt und verbannt worden. Aber Undank, Verkennung, Mißerfolge hielten ihn nicht ab, in seinem Vorhaben fortzufahren. Vielmehr blickte er später voll Dank auf jene Zeit zurück, in der er ein tief in sich selbst zerrüttetes Kind war. Selbst im Elende lernte er das Elend seines Volkes und dessen Quelle immer tiefer kennen, wie sie kein Glücklicher kannte. Der Schulunterricht seiner Zeit erschien ihm wie ein Haus, von dem das obere prachtvoll ausgestattete Stockwerk nur sehr wenig bevorzugten Geistern zugängig war, während das mittlere einfacher eingerichtete von einer schon größeren Zahl, das elende untere dagegen, von der Masse der breiten Schichten des Volkes bewohnt war, welch letzteren man durch Binden und Blenden den Ausblick nach oben unmöglich machte. „Die Ansicht der Dinge," sagte Pestalozzi, „führte mich zu der Überzeugung, daß es wesentlich und dringend sei, die Schulübel, die Europas Menschenmasse entmanne, nicht bloß zu überkleistern, sondern sie in ihrer Wurzel zu heilen." „Ich will Schulmeister werden!" rief er aus. Freilich war er auch auf diesem Gebiete zunächst ein unerfahrenes Kind. Auch mangelte ihm jeder Einblick in die pädagogische Literatur. Aber das ist gerade für ihn bedeutungsvoll, daß er sie aus der eigenen Tiefe des denkenden Geistes und liebevollen Herzens schöpfte. Gerade darum sind ihm seine pädagogischen Wahrheiten und Überzeugungen so an's Herz gewachsen, sind ihm seine eigenen Kinder geworden,

für die er alles, sein ganzes Leben, zu opfern bereit war. (Leutz.) Es würde den Rahmen dieser Abhandlung weit überschreiten, wollte man die Verdienste dieses Mannes, „des Märtyrers und Schutzheiligen der Pädagogik," zu dessen Fahne alsbald die ganze pädagogische Welt schwur, der die ethischen und psychologischen Grundlagen aller Pädagooik aufgedeckt hat, einzeln würdigen. „Ich bin durch mein Herz, was ich bin!" sagt er von sich selbst, und Staatsrat Süwern spricht den Wert dieses Mannes treffend aus, wenn er den nach Ifferten gesendeten Lehrern schreibt: „Der Zweck der Sendung sei nicht, Methode zu lernen, sondern daß sie sich erwärmen sollten an dem heiligen Feuer, das in dem Busen glühe des Mannes der Kraft und der Liebe, dessen erreichtes Werk noch immer unter dem geblieben ist, was er eigentlich wolle." „Alles für andere, für sich nichts. Segen seinem Namen!" Und so ist er in der Tat der anregendste und einflußreichste aller Pädagogen geworden. Über das Weltmeer hinaus erscholl sein Ruf, die bedeutendsten fürstlichen Personen bekundeten ihr Interesse, seine Schüler erlangten die einflußreichsten Stellungen, und der Philosoph Fichte fand in Pestalozzis Erziehungssystem „das wahre Heilmittel für die kranke Menschheit."

So sind wir bereits durch diesen „Genius der christlich-humanen Pädagogik" in seinem Wirken und in seiner Nachwirkung aus dem „Zeitalter der Aufklärung" herausgetreten. Groß war das Interesse in jener Zeit, groß waren auch die Errungenschaften auf pädagogischem Gebiete. Aber die Verwirklichung aller Ideen und Pläne fällt als Aufgabe noch teilweise unseren Tagen zu und erregt das Interesse aller denkenden Erzieher.

„Alles Geschehene ist ein sich Sich-Entwickeln, und nur, wenn wir die Vergangenheit kennen, stehen wir mit festen Füßen in der Gegenwart und sind ein gutes Bindeglied für die Zukunft. Dann werden wir bescheiden in der eigenen Person und gerecht in der Würdigung früherer Männer und Zeiten, stolz und kampfbereit, wenn es gilt, das von den Großen des Standes erhaltene Banner zu schützen, fest und treu, wenn es darauf ankommt, für des Standes Wohl und Wehe, für seine Zukunft einzutreten" A. Hieby-Soest.

(Benutzt: Dr. Schmidt, Gesch. d. Erz).

4. In welchem Umfange ist in der Volksschule auf das praktische Leben Rücksicht zu nehmen?

Non scholae, sed vitae discendum est! Mit diesen Worten hat der weise Seneca die Grundidee angegeben, von welcher die Erziehungsweise aller Zeiten beeinflußt worden ist. Wenn nun trotzdem das Erziehungswesen in den verschiedenen Jahrhunderten und bei den nebeneinander lebenden Völkern so mannigfache Gestalten angenommen hat, so liegt dies daran, daß man nicht jederzeit derselben Meinung über die Art und Weise gewesen ist, in welcher man der Forderung des obigen Satzes am besten Genüge leisten könnte. Denken wir nur daran, in welch schroffer Weise die Ansichten über die Bestimmung des Menschen und seine Befähigung zur Erreichung derselben einander gegenüberstehen. Fassen wir ferner ins Auge, wie häufig der Streit um formale und materiale Bildung in der Geschichte des Unterrichtswesens sich wiederholt hat. Doch nicht dies allein wirkt bestimmend auf den Charakter der Schulen ein, es sind auch die Anforderungen, welche die Zeit an die Schule gestellt hat, nicht immer dieselben geblieben. Wenn man nun in Erwägung zieht, daß die Schule für das Leben zu bilden hat, so verdient es unsere rückhaltlose Billigung, wenn sie den Anforderungen, mit welchen das praktische Leben an sie herantritt, Rechnung zu tragen sich bemüht. Niemand wird bestreiten, daß sie auf diesem Wege der vollkommenen Erfüllung ihrer Aufgabe um einige Schritte näher kommt. Aber auch bei redlichstem Streben wird sie nimmermehr die Stimmen aller jener zum Schweigen bringen, welche entweder besondere Wünsche an sie haben, oder sie gar auf ganz anderer Grundlage aufgebaut sehen möchten. Parteien, die einander voll Haß befehden, suchen im Wettkampfe die Schule für sich zu gewinnen, eingedenk der Wahrheit: „Wer die Schule hat, hat die Zukunft.“ Wohin die Schule in diesem Kampfe gehört, kann einem christlichen Lehrer nicht zweifelhaft sein; dort ist ihr Platz, wo der Wahlspruch heißt: „Fürchte Gott, ehre den König!“

Die Bedürfnisse des Lebens haben die Schule geschaffen und dieselben zugleich mitten ins Leben gestellt. Schon daraus geht hervor, daß die Schule durch das Leben beeinflußt wird. Es wäre einer Verzichtleistung auf einen Teil der wünschenswerten Erfolge gleichbedeutend, wollte die Schule dieses ihr Verhältnis zum Leben ignorieren.

Die Schule fordert die Kinder im Alter von 6 Jahren für sich. Auf die Bitten übereifriger Eltern, welche eine frühere Aufnahme ihrer „geweckten" Kinder wünschen, gehe der Lehrer in keinem Falle ein, denn der vorzeitige Eintritt bringt dem Kinde meist nur Schaden statt der erwarteten Vorteile. Es gibt aber Gründe, welche einen späteren Eintritt in die Schule dringend gebieten, z. B. körperliche Schwäche und geringe geistige Entwickelung (meist infolge körperlicher Krankheit). Bescheinigt ein ärztliches Attest die Notwendigkeit, ein Kind auf ein Jahr vom Schulbesuch zu dispensieren, so hat solches zu geschehen. Die Entlassung der Schüler ist durch Verordnung der Behörden fest geregelt. Der Bitte um Entlassung zu einem (höchstens einem halben Jahre) früheren Termine ist nur dann stattzugeben, wenn die häuslichen Verhältnisse solches als dringend notwendig erscheinen lassen. Doch muß der betreffende Schüler allen Anforderungen des Lebens in durchaus zufriedenstellender Weise entsprechen. Die Entscheidung über solche Fälle steht jetzt dem Königl. Kreis-Schulinspektor zu. Geistig normale Schüler, welche sich die vorgeschriebene Bildung noch nicht erworben haben, möge man trotz des erreichten Alters so lange in der Schule zurückhalten, bis sie mit dem nötigen Maße von Wissen und Können sich ausgerüstet haben. Gegen diese Maßregel liegen aber ernste Bedenken vor, wegen der Gefahr, daß die jüngeren Schüler durch einen solchen überalterten sittlich verderbt werden könnten. Das ist wohl zu beachten!

Bekanntlich wird Kindern, in deren Familie eine ansteckende Krankheit (Masern, Scharlach u. s. w,) herrscht, auf einige Zeit der Schulbesuch untersagt. Schwer tuberkulöse Kinder können sogar völlig vom Schulbesuch ausgeschlossen werden. Wäre dies doch auch bei sittlich verkommenen Kindern der Fall! Es ist eine mißliche, ja gefährliche Sache, wenn ein Bube wiederholt aus dem Gefängnis auf die Schulbank zurückkehren darf. Die Ferien als Unterbrechung des Unterrichts sind für Lehrer und Schüler gleich notwendig. Ihre Entstehung haben sie gewiß nur dem praktischen Leben zu verdanken. Darum sind sie auch ganz den Bedürfnissen der betreffenden Schulorte angepaßt. Vor einigen Jahren wurden die Ferien in den Landgemeinden so verteilt, daß auf die Sommerferien zwei, auf die Herbstferien drei Wochen entfallen. Solches geschah auf die Vorstellungen der Landwirte hin, obgleich diese Verteilung dem eigenen Interesse der Schule zuwiderläuft. Offenbar hatte die frühere Praxis den Grund für sich, daß

die größere Zahl der Ferientage in die heiße Zeit fiel. Die große Stadt legt die Ferien der Volksschulen so, daß sie mit jenen der höheren Schulen möglichst zusammenfallen.

Für gewöhnlich sind die Unterrichtsstunden an vier Tagen der Woche auf Vor- nnd Nachmittag gelegt. An manchen Orten jedoch findet man, daß sämtliche Stunden auf den Vormittag (im Winter 8—1 Uhr) gelegt sind. Zu dieser Maßnahme drängten die örtlichen Verhältnisse, und in diesem Falle mußte das Interesse der Schule wiederum gegen jenes des öffentlichen Lebens zurücktreten. Im Sommerhalbjahr erteilen auch viele ländliche Schulen den Unterricht nur in den Vormittagsstunden.

Eine ganz besondere Beachtung von seiten des Lehrers verdienen die Hausaufgaben. Völlig entbehren kann ihrer die Schule nicht; doch darf sie von den Kindern nicht Unmögliches verlangen und am allerwenigsten vergessen, daß die Hauptarbeit in der Schule zu leisten ist. Es wäre eine Ungerechtigkeit, wenn der Lehrer in betreff der Hausaufgaben an alle Schüler die gleiche Forderung stellen wollte. Das eine Kind hat zu Hause keine andere Beschäftigung als das Anfertigen von Schularbeiten; ein anderes kann erst dann dieselben erledigen, wenn die Eltern seine Ansprüche auf Ruhe anerkennen. „Man mache daher verschiedene Abteilungen und gebe jeder derselben ein bestimmtes Maß von Arbeiten, z. B. der ersten, welche am meisten Zeit hat, Aufgaben zum täglichen Ab- und Aufschreiben, zum Rechnen, zur Wiederholung, zum Auswendiglernen und Aufsatz, während man sich bei Abteilung 2 auf die letzten beiden Dinge zu beschränken haben wird.“ (Bock.) Mit Eltern, welche ihren Kindern ohne Not die Anfertiguug der häuslichen Arbeiten erschweren, nehme der Lehrer persönliche Rücksprache, und das Uebel wird gewiß beseitigt. Zuweilen liegt eine physische Unmöglichkeit zur Anfertigung der fraglichen Arbeiten vor, indem es einzelnen Kindern zu Hause an Platz, an Licht und anderen notwendigen Dingen gebricht. Diesen gestatte der Lehrer, die Arbeiten nach Schluß des Unterrichts oder zu einer bestimmten Stunde im Schulzimmer zu machen.

Erst in jüngster Zeit ist man auf ein Übel der Großstädte und der Industriegegenden aufmerksam geworden, das zu großen Besorgnissen Veranlassung gibt: die gewerbliche Nebenbeschäftigung der Kinder. Die Regierung zu Potsdam hat kürzlich eine Rundverfügung erlassen, worin sie Maßregeln zur Abhilfe der Mißstände anordnet.

Die Verfügung schreibt vor: „Ferner darf nebenbeschäftigten Kindern in keiner Form ein Nachlaß vom Schulbesuch gewährt werden.“ Dort wird auch die Meinung ausgesprochen, daß gerade der Lehrer häufig in der Lage sein wird, durch vernünftige Rücksprache mit den Eltern und Eriehern, in geeigneten Fällen durch Benachrichtigung des Vormundschaftsgerichtes, Übelstände abzustellen. Die angestellten Ermittelungen haben neben anderem als Ursache der Nebenbeschäftigung ergeben: „Manche Kinder arbeiten, weil sie keine passende Nebenbeschäftigung haben, andere wollen gern ein Taschengeld verdienen.“ In diesen Fällen vermag eine sachgemäße Vorstellung an die Eltern das Übel sofort aufzuheben. Auch des Lehrers direkter Einfluß auf das Kind dürfte in vielen Fällen wirksam sein. Schließlich kann der Lehrer noch auf dem in jener Verfügung empfohlenen Wege durch die Polizei das Ziel zu erreicheu suchen.

Noch nie sind die Anforderungen des Lebens an die erziehliche Tätigkeit der Schule so hoch gewesen als gegenwärtig. Darin herrscht ziemlich allgemeine Übereinstimmung, daß die Schule in der erziehlichen Arbeit eine gute Waffe gegen die vorhandenen sozialen Schäden besitzt; aber die Vorschläge über die Mittel und das Ziel der Erziehuug sind gar verschieden. Wer jedoch in Christi Person die Gottheit und in seinen Worten aller Weisheit Urgrund verehrt, der ist über allen Zweifel erhaben. Ihm ist das höchste und beste Ziel vorgezeichnet in dem Satze: „Du sollst den Herrn, deinen Gott, lieben . . . . aus allen deinen Kräften, du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst.“ Fürwahr, darin liegt alles, was uns not tut. Wer die tiefe Bedeutung jener Worte erfaßt hat, dem kommt der Verfasser mancher gelehrten Pädagogik wie ein Mann vor, der mit den schönsten Worten die Herrlichkeit einer Farbe schildert, bei dem es sich zuletzt aber herausstellt, daß er farbenblind ist. Glücklicherweise bricht sich immer mehr die Meinung Bahn, daß unserer Zeit nur mit einer religiösen Weltanschauung gedient ist. Selbstverständlich muß damit eine Willensrichtung verbunden sein, welche das als richtig Erkannte unter allen Umständen zur Ausführung bringt. Erst dann hat man den Zögling so ausgerüstet, wie ihn das praktische Leben braucht, wenn anders er nicht ein unnützes oder gar schädliches Glied der menschlichen Gesellschaft werden soll.

Unter den Erziehungsmitteln der Schule ist vor allem der Unterricht zu erwähnen. Weil derselbe aber auch Kenntnisse beibringt, so

ist ihm unten ein selbständiger Abschnitt gewidmet. Nichts Neues ist damit gesagt, daß die Schule durch ihre Einrichtungen, ihr Leben, ihre Ordnung u. s. w. für das praktische Leben vorbereiten soll. Einige Erscheinungen, die unserer Zeit charakteristisch sind, sollen noch besonders hervorgehoben werden.

Seit der Erfindung der Buchdruckerkunst ist bei den Kulturvölkern das Lesen zu einem Bedürfnis geworden, auf welches die Schule Rücksicht nehmen muß. Sie wird dies um so lieber tun, als sie damit ein wichtiges Erziehungsmittel gewinnt. Den Jugendschriften ist in neuerer Zeit die größte Beachtung geschenkt worden, und von Jahr zu Jahr wächst die Zahl jener Schulen (auch auf dem Lande), welche in der Lage sind, eine gute Schülerbibliothek vorweisen zu können. Wie die Jugendschriften beschaffen sein müssen, hat man längst zum klaren Ausdruck gebracht. Es bliebe nur zu wünschen übrig, daß die Zahl der Jugendschriften vergrößert würde, welche in interessanter Form Kenntnisse beibringen oder zur Erwerbung technischer Fertigkeiten anregen. Die Firmen Spamer in Leipzig, sowie Velhagen und Klasing in Bielefeld haben auf diesem Gebiete einen guten Anfang gemacht. Bei richtiger Benützung der Bibliothek wird es der Lehrer vermögen, die oft maßlose Anziehungskraft der „spannenden" Romane abzuschwächen. Das Volk wird Geschmack an gediegener Lektüre gewinnen und Nutzen aus derselben ziehen, während das Lesen jetzt oft leider nur schlechte Früchte zeitigt.

Wir haben zu beklagen, daß die Sorge für die Ausbildung des Körpers mit dem Ringen nach Wissenschaft nicht gleichen Schritt gehalten hat. Die feinste Bildung vermag niemals den Verfall aufzuhalten, dem ein schwächliches Geschlecht unrettbar entgegengeht. Seit 1860 sorgt der Turnunterricht wenigstens einigermaßen für die Harmonie in der Ausbildung von Körper und Geist. Ich sage einigermaßen; denn was sind zwei Stunden geregelte Leibesübung in der Woche! Glücklicherweise hat der Ministerial-Erlaß vom 27. Oktober 1882 eine Neubelebung der Jugendspiele angeregt. Neben dem Umstande, daß dieselben der körperlichen Ausbildung dienen, soll in das Volk die frühere Empfänglichkeit für reine, harmlose und mehr natürliche Freuden hineingetragen werden. Im Rahmen des Schullebens wird der Lehrer vielfache Gelegenheit finden, für diese Übungen etwas zu tun; man kann sogar von der in vielen Schulen gehabten Verbindung der Freiviertelstunde für Jugendspiele absehen. So weist jener Er-

laß auf ihre Verbindung „mit gemeinschaftlich zu unternehmenden Spaziergängen und Ausflügen in Feld und Wald und mit Turnfahrten" hin. Die häufigen körperlichen Schäden, welche die Jugend in der Schule sich zuzieht, sollten jedes Lehrers ganze Kraft zu ihrer Bekämpfung bezw. Verhinderung herausfordern. Mit eiserner Konsequenz müßte er darauf halten, daß seine Schüler nicht mit geducktem Oberkörper sitzen, daß sie beim Schreiben jede schädliche Haltung vermeiden, beim Lesen das Buch nicht über Gebühr dem Auge nahe bringen u. s. w. Es wird auch vielfach verlangt, der Lehrer möge stündlich zur Erfrischung des Geistes und Kräftigung des Körpers einige Bewegungen gemeinschaftlich von der Klasse vornehmen lassen, eine Forderung, welche Beachtung verdient.

Mit den Schulsparkassen, welche viele Lehrer errichtet haben, macht man zumeist gute Erfahrungen. „Sie regen die Kinder zu Arbeit und Verdienst an, bewahren vor dem Müßiggange und seinen Folgen, unterdrücken die Leckersucht, gewöhnen an Ordnung und Sparsamkeit und helfen die Wirtschaftlichkeit des Hauses zur Grundlage des Familienglückes machen." Dort also, wo die Eltern weder im stande noch willens sind, die Kinder zur Sparsamkeit zu gewöhnen, erfüllt die Schule eine schöne Aufgabe, wenn sie auch in dieser Beziehung der Familie unterstützend zur Seite tritt.

Auf dem Gebiete des Unterrichts sind hauptsächlich Pestalozzi und seine Anhänger Vertreter der formalen Richtung. Ihnen stehen jene Pädagogen gegenüber, welche den Zweck des Unterrichts am vollkommensten dadurch zu erreichen glaubten, daß sie die Schüler mit möglichst vielen Kenntnissen ausstatteten. Es fehlt auch nicht an Männern, welche eine vermittelnde Stellung einnehmen, wie z. B. Diesterweg. Der Lehrer, welcher beim Unterricht nur die formale Bildung im Auge hat, übt zwar den Geist, zeigt ihm aber nicht das Feld, wo er seine Kräfte betätigen soll. Die Folge davon ist oft Unsicherheit und Unbeholfenheit im praktischen Leben trotz aller geistigen Schulung. Der nur mit materieller Bildung ausgerüstete Schüler ist in den Verhältnissen sicher, auf die es der Lehrer absah; in fremde weiß er sich nur schwer zu finden. Die glücklichste Lösung ist also von einer verständigen Verbindung des formalen mit dem materialen Zwecke des Unterrichts zu erhoffen.

In der gegenwärtigen Zeit, wo man begründete Sorge vor dem Sturz der Throne und Altäre hegen muß, sind dem Religions-

unterricht neue Pflichten erwachsen. Oft genug wird sich Gelegenheit bieten, Rangordnung und Gesetz als von Gott gewollte Institutionen erscheinen zu lassen. Auch die Pflichten sind auseinander zu legen, welche dem Einzelnen zufallen, wenn das Ganze gedeihen soll. So eröffnet der Relionsunterricht den Einblick in eine Welt von sittlichen Aufgaben und wirkt zugleich in positivem Sinne auf den Willen des Kindes ein. Diesem großen Ziele des Religionsunterrichts steuert man am besten dadurch zu, daß man das religiöse Leben im einzelnen auf das sorgfältigste pflegt. Wohl kann man des religiösen Wissens (Definitionen, Dogmen, Unterscheidungslehre u. s. w.) nicht ganz entbehren, aber auf das praktische religiöse Leben ist ein größeres Gewicht als bisher zu legen. Das Volk hat im Gemüt und im kirchlichen Leben einen festeren Halt als an eingehenden Beweisen. Darum führe die Schule die Kinder ins religiöse Leben ein. Die Abschnitte des Kirchenjahres müssen aus dem Lehrplane in Liedern, Gebeten und liturgischen Erklärungen erkennbar sein. Durch Besuch der Schulmesse an einem oder zwei Wochentagen, sowie des Kindergottesdienstes am Sonntage machen wir jungen Katholiken die Erfüllung einer religiösen Pflicht zur Gewohnheit. Wir lehren ihn auf den Inhalt der Predigt achten, damit durch dieselbe die spätere religiöse Weiterbildung möglich werde. Die Schule soll die Kinder recht früh zu den heiligen Sakramenten führen und zu öfterem Empfange derselben anregen. Unschätzbar ist das Verdienst, das sie sich dadurch für das ewige Heil der Kinder erwerben kann.

Der Unterricht im Deutschen soll für Ideale begeistern, das Gemüt veredeln und feste Charaktere bilden helfen. Doch ist nicht zu übersehen, daß dies Unterrichtsfach auch dem praktischen Leben zu dienen hat. Das Leben fordert korrektes Sprechen, Lesen und Schreiben. Der Lehrer muß auf die im Leben, im Verkehr oft vorkommenden Fehler achten und dieselben durch die Schule direkt bekämpfen. Darum: Übe die Kinder im richtigen Gebrauch von „ihm“ und „ihn“, — „mir“ und mich“, gewöhne ihnen die schlechten Ausdrücke von der Straße ab, und du hast viel getan. Im Aufsatze müssen die Briefe einer eingehenden Behandlung gewürdigt werden. Zu beklagen ist die meist derartig flüchtige Durchnahme der Geschäftsaufsätze, daß die Kinder bald nach beendeter Schulzeit in der Anfertigung von Rechnungen, Quittungen, Schuldscheinen, Berichten u. s. w. sich sehr unbeholfen zeigen. Selbst die einfachen Entschuldigungszettel, welche solche Kinder für ihre

jüngeren Geschwister schreiben, sind oft voll arger Verstöße. In Anbetracht solcher Verhältnisse läßt es sich erklären, daß manche Pädagogen fordern, in jeder Stunde müßte etwas geschrieben werden. Ganz gewiß nimmt der federgewandte Schüler ins Leben einen Schatz mit, welcher die aufgewandte Mühe reichlich lohnt.

Die Geschichte des Rechenunterrichts weist zwei scharf kontrastierende Richtungen auf: die formale und die materiale. Das Richtige dürften Diesterweg, Harnisch und Hentschel getroffen haben, welche beide Zwecke des Rechenunterrichts als gleichberechtigt ansehen. Treffend sagt Jänicke: „Er muß seine Aufgaben vorzugsweise den tatsächlichen Verhältnissen entnehmen, dem Markte und der Werkstatt, dem Verkaufsladen und der Handelswelt, dem Ackerbau und der Viehwirtschaft u. s. w. Aber er darf nie dem gewöhnlichen Nützlichkeitsprinzip geopfert und in jene materialistische Richtung getrieben werden, welche als „unpraktisches Zeug" über Bord wirft, was sich nicht in klingende Münze umsetzen oder als Milchkuh ausbeuten läßt." Schon die Unterstufe muß recht viele „angewandte" Aufgaben lösen. Dieselben zeigen den Nutzen des Rechnens und helfen das Interesse für dieses Fach beleben. Beim Rechnen mit benannten Zahlen und mit Brüchen ist vornehmlich denjenigen Verhältnissen Aufmerksamkeit zuzuwenden, welche im Leben häufig vorkommen. Von direkter Vorbereitung für das praktische Leben dürfte erst bei den bürgerlichen Rechnungsarten die Rede sein. Auch in der Schule mit ungünstigen Verhältnissen müßten von den bürgerlichen Rechnungsarten einen Platz finden: Regeldetri, Zins-, Gewinn- und Verlustrechnung, einfache Aufgaben aus Rabatt- und Gesellschaftsrechnung, endlich Aufgaben aus den Arbeiterversicherungen. Je nach den besondern Umständen wird die Behandlung eine umfangreichere sein oder sich auf das Notwendigste beschränken. Mehrklassige Schulen nehmen außer dem Genannten auf: die Warenrechnung (Brutto, Netto, Tara), die Kurs-, Wechsel-, Mischungsrechnung und die Wurzelextraktionen. Die Vereinfachungsvorschläge eines Tschirch und Steuer haben ja ihre Berechtigung, aber man sollte ihnen nicht absolute Geltung zukommen lassen. Warum dürfte man nach Erledigung des Notwendigen nicht auch Aufgaben rechnen lassen, die nur der Bildung des Verstandes dienen? Einen großen Fehler begeht der Lehrer, welcher in Aufgaben aus dem praktischen Leben Angaben macht, die den Tatsachen nicht entsprechen. Auch sind die „Wissensfächer" mit dem Rechenunterrichte in Verbindung zu setzen; denn manchmal ermöglichen nur Zahlen eine

richtige Vorstellung von einer Sache. Wenn einst unser Volk gelernt hat, „die Dinge unter dem Gesichtspunkte der Zahl zu betrachten“, dann wird es vor manchen Illusionen bewahrt bleiben. Ein Rechenunterricht, der Zahlen aus der Volkswirtschaftslehre und der Statistik benützt, beseitigt manche falsche Vorstellung. Nicht minder kann das politische Urteil gewinnen, wenn die Rechenaufgaben in das Zoll- und Steuerwesen, überhaupt in die Staatsverwaltung eingreifen.

Durch kaiserlichen Erlaß vom 1. Mai 1889 hat der Geschichtsunterricht eine umfassende Änderung erfahren, aus welcher die starke Betonung der Kulturgeschichte hervorzuheben ist. Der größte Vorteil derselben dürfte sein, daß sie unsere jetzigen staatlichen Einrichtungen im rechten Lichte erscheinen läßt. Man wird dann der Umsturzpartei nicht so blind in die Arme laufen, wie es jetzt leider öfter geschieht. So die Macht, welche die demokratische Einrichtung des deutschen Reiches auch in die Hände des ärmsten Tagelöhners gelegt hat, nicht mißbraucht wird, so müssen die breiten Volksmassen klare Einsicht in unsere staatlichen Verhältnisse gewonnen haben. Daher darf der Geschichtsunterricht die Verfassung des deutschen Staates nicht unberücksichtigt lassen.

Die Heimatliebe ist die notwendige Vorstufe der Vaterlandsliebe. Um jene zu pflegen, ist es unerläßlich, daß die Schule planmäßig eine genaue Kenntnis der Heimat zu verschaffen sucht. Eine solche kann aber in der Unterklasse, mit welcher viele den heimatkundlichen Unterricht abschießen, nicht erreicht werden. Der Satz: „Die engere Heimatkunde reicht bis in die Oberklasse“, findet immer mehr Anhänger. Zur Geographie der Heimat gehört auch das Metereologische und Astronomische, ferner müssen das Mineralogische und Geologische ins Auge gefaßt werden. Der Lehrplan der Heimatkunde und Erdbeschreibung der Breslauer Schulen führt sogar für Klasse I an: „Kulturhistorische Spaziergänge durch die Stadt im Anschluß an die Geschichte der Stadt, an ihre Baudenkmäler und an ihre Straßenbenennungen.“ Im Hinblick auf das praktische Leben ist es ein dankenswertes Bestreben, welches die Verkehrswege und unsere Beziehungen nach außen hin beachtet haben will. Darum haben Aufgaben, wie: Wiederholung im Anschluß an Reisen nach allen Himmelsrichtungen

unter Anlehnung an die Verkehrsstraßen, — Übersicht über die Straßen und Mittelpunkte des Weltverkehrs, — die außereuropäischen Verbindungen Deutschlands" — und ähnliche im Lehrplan eine berechtigte Stelle.

In Bezug auf die Naturbeschreibung ist es Rücksicht auf das praktische Leben, wenn zur Behandlung vorgeschrieben wird: „Bau und Leben des menschlichen Körpers, die einheimischen Gesteine, Pflanzen und Tiere, diejenigen Kulturpflanzen, deren Produkte bei uns im täglichen Gebrauch sind. Von den einheimischen Gegenständen treten diejenigen in den Vordergrund, welche durch den Dienst, den sie dem Menschen leisten, oder durch den Schaden, den sie dem Menschen bringen können, besonders Interesse erregen." In der Dauer der Zeit hat sich denn auch eine Praxis gebildet, welche diesen Forderungen genau Rechnung trägt. Gegenwärtig wird besonders die Notwendigkeit von der Pflege des menschlichen Körpers betont; man legt den Schwerpunkt des Unterrichts nicht in eine in Einzelheiten sich verlierende Beschreibung der Teile des menschlichen Körpers, sondern in die Betrachtung der Tätigkeit seiner Organe und in die Belehrung über eine vernünftige Pflege des Leibes. Die Oberklasse hat das Wissenswerteste über Ernährung, Atmung, Arbeit, Wohnung, Schutz gegen Erkrankung und über Krankenpflege zu geben.

Für einfache Schulverhältnisse gilt in der Naturlehre als Ziel: „Annäherndes Verständnis derjenigen Erscheinungen, welche die Schüler täglich umgeben;" für mehrklassige Schulen: „Befähigung zur Erklärung der gewöhnlicheren Naturerscheinungen und der gebräuchlichsten Maschinen." Den Nutzen einer solchen Stoffauswahl kann der Lehrer noch erhöhen, wenn er Belehrungen über die Art der Verwendung eines Gegenstandes anschließt, Vorsichtsmaßregeln gibt u. s. w. Chemie und Mineralogie, soweit sie in der Schule vorkommen, haben es nicht mit Gesetzen und Formeln zu tun, sondern mit praktischen Kenntnissen. Man beachte folgende Aufgaben aus einem Lehrplane für Mädchenschulen: „Wasser (Filtration, Bäder, Kochen); Lampen und Heizung; Chlor (Desinfektion); Phosphor; Herstellung der Soda; Glas- und Porzellanwarenbereitung; Tonwarenbereitung (Aluminium); die Pflanzenfasern und ihre Zersetzung; Leinwandbereitung; Gärung (Bierbrauen, Brotbacken); über Nahrungsmittel und Konservierung u. s. w."

Nicht Körperkraft und Gesundheit allein erstreben wir durch den Turnunterricht, sondern auch Anstand und Grazie in den Bewegungen. Mit diesem Fache lassen sich auch sehr leicht Belehrungen. über Anstandsformen und deren gleichzeitige praktische Einübung verbinden.

Im Zeichenunterricht ist man von dem früher beliebten Kopieren der Vorlagen abgekommen. Größeren Nutzen für das praktische Leben gewährt es, wenn die Schüler „im gesetzmäßigen Ergänzen teilweise gegebener Gebilde und im Erfinden solcher nach Anleitung einer genau vorgeschriebenen Aufgabe geübt und zu möglichster Sicherheit darin geführt werden".

Gegenwärtig beschäftigen sich einzelne Pädagogen und ganze Korporationen mit der Frage einer Umgestaltung unseres Schulwesens. Dieselbe soll sich auf das Gebiet der Lehrtätigkeit und der Organisation der Volksschulen erstrecken. Mit dieser Angelegenheit befaßt sich besonders die „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung", in welcher namentlich der Landtagsabgeordnete von Schenckendorff eine rege Tätigkeit entfaltet. Für die Knaben wünscht man vor allem Handfertigkeitsunterricht; die Mädchen sollen einen praktischen Kursus für die Haushaltung durchmachen: man fordert eine größere Ausdehnung der Leibesübungen und begründet das Verlangen nach der Unterweisung in den Elementen der Wirtschafts-, Staats-, Gemeinde- und Rechtskunde. Der Vater des neuen Handfertigkeitsunterrichts ist der dänische Rittmeister Clausen Kaas. Desgleichen ist von Schenckendorff ein begeisterter Förderer dieses Gegenstandes, wie auch des Haushaltungsunterrichts für Mädchen; neben dem praktischen Nutzen weist er besonders auf den erziehlichen Wert dieser Materien hin. Zwar lehnt der Unterrichtsminister in den Verfügungen vom 9. März 1894 und vom 10. Februar 1895 die Aufnahme dieser Gegenstände in den Lehrplan der Volksschulen ab, doch verweist er auf die freien Nachmittage und empfiehlt, die theoretische Unterweisung anderen Disziplinen einzuordnen. Viele größere Kommunen haben für die Knaben Handfertigkeitskurse eingerichtet. Auch die neue Breslauer Knaben-Mittelschule soll in beiden obersten Jahrgängen Handfertigkeitsunterricht erteilen. Hauswirtschaftliche Unterweisung wird schulpflichtigen Mädchen gegeben in Berlin, Kassel, Hanau, Wiesbaden, Halle, Goldberg, Haynau u. a. O. In den Mädchenschulen Breslaus

werden seit einem Jahre hauswirtschaftliche Belehrungen im Anschluß an die Handarbeit schon von Klasse 5 (2. Jahrgang) an erteilt.

Aus dem Gesagten geht hervor, daß die Reformbestrebungen schon manchen tatsächlichen Erfolg zu verzeichnen haben. Schwerlich ist anzunehmen, daß alle ihre Wünsche die Erfüllung sehen werden. Was sich aber bewährt, dem wird man gewiß einst die Pforten der Schule öffnen, damit es einziehe und seinen Beitrag leiste zu einer zweckmäßigen Ausrüstung der Schule für das praktische Leben.

Lehrer Alois Hübner, Breslau.

5. Der darstellende Unterricht.

I. Das Wesen.

Das Wesen des darstellenden Unterrichts soll an der Behandlung des nachfolgenden Gedichts gezeigt werden:

Prinzessin Auguste Viktoria als barmherziger Samariter.

Was sitzt dort so alleine laut weinend an dem Weg?
Ein Kindlein ist's, noch kleine, arm und in dürft'ger Pfleg'!
Zerrissen sind die Kleidchen und bleich die Wangen sein;
Mit seinem Händchen hält es das nackte Füßelein.
Das Füßchen ist verwundet von Dornen scharf und spitz;
Es weiß sich nicht zu helfen; tief ist der blut'ge Ritz.
Gar mancher geht vorüber, acht't nicht des Kindleins Pein.
Wo ist der Samariter, der ihm will Helfer sein?
Doch sieh', da kommt des Weges ein deutsches Fürstenkind,
Viktoria Auguste, Luisen gleichgesinnt.
Sie gehet nicht vorüber am Kindlein, wie's auch sei;
Ihr Herz schlägt ja dem Volke so liebewarm und treu.
Sie neiget sich so freundlich herab zum armen Kind;
Aus seiner Wund' die Dornen, sie zieht sie leis' und lind,
Verbindet ihm sein Füßchen. Nun kann es wieder geh'n.
Du echter Samariter, Gott hat dein Werk geseh'n.
Zu Deutschlands Kaiserthrone hob dich der Herr hinauf,
Im wahren Christenglauben führst du des Lebens Lauf.
Drum zu dir aller Herzen in Lieb' sich neigen hin,
O Kaiserin, du holde, voll Samaritersinn.

Wenn man in althergebrachter Weise verfährt, so liest man das Gedicht vor und fragt dann nach dem Inhalte etwa wie folgt:

Wo sitzt das weinende Kind so ganz allein?

Wie sind seine Kleider?

Welche Farbe haben die Wangen?

Woher kommt das?

Was hält es mit den Händchen?

Wodurch ist der Fuß verwundet? u. s. w.

Alle diese Fragen sind rein grammatische Fragen und die Antworten rein grammatische Antworten. Das Kind hat jedenfalls diese Fragen nicht auf dem Herzen, es weiß ja die Antworten schon längst, oder hat sie wenigstens im Buche schwarz auf weiß in den Händen. Es liest sie, ohne gezwungen oder angeregt zu sein, sich etwas dabei zu denken. Die Seele ist nicht tätig, weil sie selber die Frage nicht aufgeworfen hat und kein Bedürfnis nach der Antwort empfindet. Es ist ein verhängnisvoller Irrtum, ohne weiteres anzunehmen, das Kind denke sich etwas, wenn es nachlesend antwortet: „Das weinende Kind sitzt allein am Wege“. Ob es wirklich das Kind mit dem blutenden Fuße am Wege sitzen sieht? Die Möglichkeit, daß die Seele von diesem Bilde erfüllt ist, ist zwar nicht ausgeschlossen, ebenso oft aber dürfte der Fall eintreten, daß das Kind auf die toten Wörter des Buches starrt und die Antwort gibt, ohne an der Gestaltung des Antwortinhaltes psychisch den geringsten Anteil zu haben. Wie mit der einen Frage, so ist es mit allen anderen, es sind Fragen nach zu ergänzenden Satzteilen; das Kind spricht in der Antwort nur das aus, was ein anderer nach Angabe des Buches gedacht hat. Geistreich kann man diesen Unterricht nicht nennen, denn es gehört dazu weiter nichts als oberflächliche Bekanntschaft mit den grammatischen Fragewörtern, und geistbildend ist er ebenso wenig, denn zu eigener geistiger Arbeit veranlaßt er das Kind nicht.

So soll's also nicht sein, es muß demzufolge ein anderer Weg eingeschlagen werden. Die wichtigsten realen Elemente der vorliegenden Erzählung dürften dem Kinde als Allgemeinvorstellungen bekannt sein. Es darf vorausgesetzt werden, daß seine Seele über folgende Begriffe verfügt: Ein armes Kind, ein blutender Fuß, ein am Wege liegendes Kind, Prinzessin Auguste Viktoria, ein barmherziger Samariter. Diese Begriffe geben die reale Grundlage des Gedichtes an, wir wollen nun versuchen, ob nicht das Kind imstande ist, mit Hülfe dieses Materials die vom Gedichte erzählte Begebenheit selbständig aufzubauen, darzustellen. Es hat zu diesem Zweck jene Vorstellungen aus ihren bisherigen Reihen und Gruppen herauszuheben und mit Hülfe der Phantasie in die gewünschten neuen zu bringen. Von den genannten

Hauptvorstellungen darf freilich keine einzige dem Kinde ganz und gar fehlen, es würde sonst in der realen Grundlage der Handlung eine empfindliche Lücke bleiben und damit die Vertiefung in die Triebfedern der Handlung beeinträchtigt. Es muß also vorausgesetzt werden, daß die Prinzessin Auguste Viktoria aus dem Geschichtsunterricht bekannt ist, und daß das Kind aus dem Religionsunterricht weiß, was ein barmherziger Samariter ist. Um nun das Kind zum Handeln zu veranlassen, geben wir ihm die Aufgabe: „Wir wollen sehen, wie die Prinzessin Auguste Viktoria an einem armen Kinde mit blutendem Fuß zum barmherzigen Samariter wird“. Es kommt nun beim Aufbau der eigentlichen Handlung darauf an, die Fragen so zu stellen, als ob sie aus dem Herzen des Kindes heraus gestellt wären, als ob dieses die Antwort zu wissen begehrte. Der Ausfall derselben muß ihm Befriedigung und Freude gewähren. Das Kind muß zu wissen wünschen, was der Lehrer fragt, und was es beantwortet, müssen selbsteigene Entschlüsse, selbsteigene Willensakte sein. Es muß antwortend frei, aus sich selbst heraus handeln; es muß mit der Prinzessin Auguste Viktoria im Geiste mit zum barmherzigen Samariter an dem armen Mädchen werden. Daß seitens des Lehrers auch orientierende und reproduzierende Fragen, sowie erläuternde Bemerkungen unterlaufen, ist ganz selbstverständlich. Wir schließen uns bei der Bildung der Fragen den „Präparationen zur Behandlung deutscher Gedichte“ vor Achenbach, erschienen bei Wiegand in Hilchenbach, an.

Von was für einem Kinde ist die Rede?
Was für Kleider hat ein armes Mädchen an?
Wie sieht es im Gesicht aus, weil es oft hungern muß?
Was bemerkst du an dem nackten Fuß?
Woher mag die Wunde rühren? Sch.: Es hat sich an einen Stein gestoßen, oder mit dem Fuß in einen Dorn getreten.
Was ist dem Kinde mit dem blutenden Fuß unmöglich?
Wohin hat sich's deshalb gesetzt?
Auf welche Weise sucht es das Blut zu stillen?
Woran siehst du, daß die Wunde schmerzt?
Erzähle mir nun von dem weinenden Mädchen!

Sch.: Am Wege sitzt ein armes Mädchen, es hat zerrissene Kleider und muß barfuß gehen. Das Gesicht des Mädchens ist mager und

blaß, denn es hat eine dürftige Pflege. Der eine Fuß blutet, denn das Mädchen hat mit demselben in einen Dorn getreten. Nun kann es nicht mehr gehen; die Wunde schmerzt, und heiße Tränen laufen über die bleichen Wangen herab.

Worauf wartet nun das blutende Kind?

Was denkt es bei sich? Sch.: Wenn doch jemand käme und mir hülfe.

Welche vornehme Dame kommt da des Weges?

Wie wird sie sich verhalten, wenn sie das weinende Kind sieht?

Welche Frage richtet sie an das Mädchen?

Was wird das Mädchen nun erzählen?

Wie wird die Prinzessin nun zu helfen versuchen?

Wie entfernt sie den Dorn ohne allzu große Schmerzen für das Kind?

Nun blutet aber die Wunde stärker und muß ausgewaschen werden.

Wohin wird sie das Kind führen? Bach.

Was wird sie hier machen?

Womit wird sie dann die Wunde verbinden?

Wohin wird sie nun das Mädchen begleiten?

Was übte die Prinzessin an dem Kinde?

Wie können wir sie deshalb nennen?

Erzähle nun von der barmherzigen Prinzessin!

Sch.: Das blutende Kind wartet auf Hülfe. Da kommt des Weges eine junge, vornehme Dame; es ist die Prinzessin Auguste Viktoria. Als sie das weinende Mädchen sieht, geht sie zu ihm und fragt: „Mein Kind, was fehlt dir?“ Das Mädchen antwortet: „Ich habe mit dem Fuße in einen Dorn getreten, nun kann ich nicht mehr gehen.“ Die Prinzessin sieht nach dem Fuße und zieht den Dorn ganz vorsichtig heraus. Die Wunde blutet nun noch mehr. An dem nahen Bache wird sie ausgewaschen und mit einem Tüchlein verbunden. Die Prinzessin begleitet nun das Mädchen nach dem elterlichen Hause.

Was hat das kleine Mädchen gewiß niemals vergessen?

Wie verhält es sich gewiß heute noch zu seiner Wohltäterin?

Was ist die Prinzessin später geworden?

Welcher Leute hat sie sich auch als Kaiserin stets angenommen?

Was hat sie sich dadurch erworben?

Erzähle von der geliebten Kaiserin!

Sch.: Das kleine Mädchen hat diesen Liebesdienst nie vergessen, noch heute ist es seiner Wohltäterin dankbar. Die Prinzessin ist

später deutsche Kaiserin geworden und hat sich durch Wohltun die Liebe des Volkes erworben.

Nach einem derartigen Aufbau der Handlung folgt nun das Lesen des Gedichtes und die Anwendung.

Der Stoff, an dem das Kind emporgebildet werden soll, war bei dieser Art der Behandlung nicht gegeben, weder in der Form des gesprochenen noch in der des gedruckten Wortes. Das Kind hat vielmehr selbständig gearbeitet, es hat aus dem eigenen Inneren, dem eigenen Vorstellungsschatze heraus die psychischen Gebilde erzeugt und das im Unterrichtsstoff gegebene Gedankengebäude erbaut. Diese Art der Unterrichtsweise nennt man darstellenden Unterricht. Was will nun hiernach der darstellende Unterricht? Er will wie jeder andere Unterricht, daß der Zögling ein klares und deutliches Bild bekomme von Personen, Dingen, Ereignissen, Handlungen, die er nicht sehen, wahrnehmen, beobachten kann. Seinem Zwecke nach unterscheidet er sich also nicht im mindesten von dem ganzen Sachunterricht, soweit dieser sich auf Objekte bezieht, welche nicht durch sinnliche Wahrnehmung dargeboten werden können, deren Auffassung vielmehr durch die Sprache vermittelt werden und seitens der Schüler phantasiemäßig geschehen muß. — Aber auch hinsichtlich der allgemeinen psychologischen Voraussetzungen fällt der darstellende Unterricht mit dem eben angegebenen Teile des Sachunterrichts zusammen. Nach den Äußerungen Herbarts und Zillers konstruiert er das Neue aus Elementen, die dem individuellen Erfahrungs- und Umgangskreise des Kindes angehören, oder er rückt das Neue in das Licht, das von Erfahrung und Umgang ausgeht. Liegt nun die Eigentümlichkeit des darstellenden Unterrichts weder in seinem Zweck noch in den allgemeinen psychologischen Voraussetzungen, mit denen er rechnet, so kann sie nur in der Art und Weise zu suchen sein, wie das Neue auf der Stufe der Synthese den Kindern dargeboten wird. Die darstellende Unterrichtsweise ist die selbständige Erarbeitung des Neuen seitens der Kinder durch Zusammensetzung von Elementen aus dem Erfahrungs- und Umgangskreise des Zöglings an der Hand leitender Fragen des Lehrers ohne vorhergegangene (mündliche oder schriftliche) Darbietung des Stoffes.

II. Wert.

Die Hauptaufgabe des Unterrichts ist es, das Interesse zu wecken und zu pflegen. Durch die katechetische Behandlung von Gedichten gerät aber das Interesse in Rückgang. Oder ist es nicht etwa so? Was sollen die Kinder noch erwarten, wenn sie den Ausgang der Geschichte kennen gelernt haben? Ihr Interesse haftet vor allen Dingen an der Handlung; sie wollen erfahren, wie die Sache sich entwickelt, ob die Pläne der historischen Personen gelingen oder scheitern, ob die eigenen Befürchtungen und Hoffnungen sich erfüllen oder nicht. Die Handlung ist dem Kinde gewiß viel interessanter als die daran geknüpften Betrachtungen; will man nun das Interesse wach erhalten, so darf man den tiefsten Eindruck nicht gleich am Anfang einer längeren Gedankenentwickelung hervorrufen. Interesse, gespannte Aufmerksamkeit besteht nicht ohne das Bewußtsein, daß man fortschreite in der Erkenntnis, etwas wirklich Neues erfahre. Dieses Bewußtsein läßt die an die Wiedergabe des Gelesenen sich anschließende Besprechung der psychischen Ursachen und Wirkungen des äußeren Geschehens nicht so recht aufkommen. Die Kinder glauben schon alles zu wissen und wissen es auch wirklich zum Teil, da ja der verlesene Text nicht nur erzählt, was die Personen äußerlich tun, sondern auch von den Gemütszuständen spricht, die jenem Tun zu grunde liegen, oder als Rückwirkungen aus ihm folgen. So steht das Kind unter dem Eindruck, als wolle der Lehrer nur eine Einprägungsübung vornehmen, und so gewiß die Wiederholung dem schwächeren Schüler erwünscht sein muß, so gewiß wird sie von dem begabten Kinde als ein lästiges Hemmnis einer fortschreitenden Gedankenentwickelung empfunden. Die darstellende Unterrichtsweise, welche auf die vorhergehende Darbietung des Unterrichtsstoffes verzichtet, fördert das spekulative Interesse und beugt der Langeweile vor.

Was der Schüler selbst finden kann, das soll er auch finden, diese Forderung ist zu einem pädagogischen Imperativ geworden. Offenbar kann der Schüler namentlich bei Gedichten epischer Natur den größten Teil des Inhaltes unter Anleitung des Lehrers selbst finden, und er tut es mit Lust. Wird ihm aber von vornherein der Text des Gedichtes dargeboten, so ist das Feld seiner Tätigkeit ein äußerst kleines. Mit einzelnen Brocken muß er sich begnügen, eigene Gedanken kann er wenig bringen, Freude am Selbstgeschafften hat er nicht. Wie ganz anders bei der darstellenden Unterrichtsweise! Hier muß der Schüler

einmal den Inhalt suchen und zum anderen diesem eine sprachliche Form geben, ohne vorher das Dichterwort zu kennen. So fördert diese Unterrichtsweise die Selbsttätigkeit des Schülers und die sprachliche Gewandtheit.

Wenn der Erwachsene, der einen ausgebildeten beweglichen Gedankenkreis besitzt, ein Gedicht anhört, so strömen ihm die Vorstellungen zur anschaulichen Ausführung des poetischen Bildes von selbst herzu. Schon beim erstmaligen Hören bezw. Lesen kann er sehr wohl einen ästhetischen Genuß haben. Ganz anders ist es bei dem Kinde. Das Gedicht wird nur zum Teil richtig verstanden, da die sprachliche Form das Verständnis oft sehr erschwert. Ist aber der Inhalt darstellend erarbeitet, sind die meisten sprachlich schwierigen bezw. fremd anmutenden Ausdrücke in die darstellende Unterredung aufgenommen worden, dann kann sich die Aufmerksamkeit besonders auf die dichterische Form richten. Was das Kind vorher mit seinen eigenen schlichten Worten ausgesprochen hat, das hört es nun in der edlen Sprache des Dichters, an der es die eigene veredeln soll. Es geht ihm eine Ahnung davon auf, wie genau die Ausdrücke zu dem passen, was der Dichter sagen will, wie jede Redewendung, wie die Benutzung aller Umstände im Dienst der Vermählung von Form und Inhalt stehen; es hat einen ästhetischen Genuß beim Vorlesen des Gedichts. Der darstellende Unterricht bewirkt, daß dem Kinde die Schönheit eines Gedichts zum Bewußtsein kommt, es dient also der ästhetischen Bildung.

Die Phantasie, die Mutter des poetischen Schaffens, wird beim darstellenden Unterricht mehr als bei jeder anderen Behandlungsweise in Tätigkeit versetzt. Unter Leitung des Lehrers malt die Phantasie des Schülers das ganze Bild. Statt der Personen, die im Gedichte handeln, muß der Schüler selbst die Handlungen phantasiemäßig vornehmen. „Was würdest du nun tun oder getan haben?“, diese Frage tritt oft an den Schüler heran und veranlaßt ihn handelnd einzugreifen. Auf diese Weise hat der Schüler Gelegenheit, auf sittliche Grundsätze sich zu besinnen und diese anzuwenden, und ohne Frage muß dies phantasiemäßige Handeln als die beste Vorstufe für das wirkliche sittliche Handeln im späteren Leben bezeichnet werden. Zwar bietet ja jede andere Unterrichtsweise auch Gelegenheit zur ethischen Billigung oder Mißbilligung, und das klare, völlig unparteiische, scharf treffende, sittliche Urteil ist gewiß eine Vorbedingung für sittliches Handeln; aber das phantasiemäßige Handeln fördert die Charakter-

bildung mehr als das Beurteilen fremder Handlungen, dessen Gefahr die Bergpredigt zeichnet mit den Worten: „Was siehest du aber den Splitter in deines Bruders Auge und wirst nicht gewahr des Balkens in deinem Auge." Indem also der darstellende Unterricht zum phantasiemäßigen Handeln veranlaßt, fördert er unmittelbar die Charakterbildung.

Einen vierfachen Nutzen des darstellenden Unterrichts haben wir gefunden:

1. Er fördert das spekulative Interesse und beugt der Langeweile vor.
2. Er fördert die Selbsttätigkeit des Schülers und die sprachliche Gewandtheit.
3. Er dient der ästhetischen Bildung.
4. Er veranlaßt das phantasiemäßige Handeln und fördert dadurch die Charakterbildung.

III. Anwendbarkeit.

In der Abhandlung „Darstellender Unterricht" in dem von Rein herausgegebenen „Encyklopädischen Handbuch der Pädagogik" will A. Foltz das entwickelnd-darstellende Unterrichtsverfahren angewandt wissen bei der Naturkunde, der Geographie, der Geschichte und der Behandlung deutscher Gedichte. Die Gesamtheit der Unterrichtsgegenstände, die in den angegebenen Fächern zur Behandlung kommen, sondert er in zwei Gruppen: Körper und Handlungen. Das Wort „Handlungen" wird hier im weitesten Sinne genommen, so daß es auch innere und äußere Vorgänge, Ereignisse aller Art mitbezeichnet. Naturkunde und Geographie haben es in erster Linie mit Körpern (entfernten Naturdingen) zu tun, bei der Behandlung geschichtlicher und poetischer Stoffe steht die Darstellung von Handlungen im Vordergrunde.

Was nun zunächst ferne Naturprodukte betrifft, so dürfte es geraten sein, hier stets von der sinnlichen Anschauung auszugehen, da man meistenteils den Gegenstand in Natur oder in einer Abbildung zur Verfügung hat. Wenn man lediglich mit Hülfe der Phantasie das Bild eines bislang unbekannten Naturkörpers aufbauen will, so dürfte dies doch in der Regel ein sehr unklares und verwischtes werden. Foltz wählt als Beispiel der Unterrichtsbetrachtung die Olive und will in darstellendentwickelnder Form dieselbe beschreiben durch einen Vergleich mit der Pflaume. Wenn die Pflaume der Olive

noch viel ähnlicher wäre, als sie es in Wahrheit ist, so würde der Schüler aus diesem Vergleich immer noch kein genaues Bild der Olive bekommen, wenn er sie nicht einmal in Natur gesehen hat. Ist also die sinnliche Betrachtung des Naturkörpers nötig, dann stelle man dieselbe an den Anfang der Besprechung und erzeuge nicht durch allerlei Vergleiche erst falsche Vorstellungen, die der Schüler beim Erblicken des wirklichen Gegenstandes wieder berichtigen muß. „So habe ich mir die Sache doch nicht vorgestellt", wer von uns hätte nicht schon einmal zu sich selber so sagen müssen? Noch schwieriger wird die Sache, wenn der Schüler sich aus mehreren Einzelvorstellungen eine Gesamtvorstellung zusammentragen soll. In demselben Augenblicke, wenn das Kind die Worte hört: „Weiß wie Schnee, rot wie Blut, schwarz wie Ebenholz", stellt es sich den weißen Schnee, das rote Blut und das schwarze Ebenholz vor. Ob es auch ein Kind sich vorstellt, dessen Wangen blutrot und dessen Haar schwarz ist wie Ebenholz? Nein, die Teile hat es in der Hand, das Band aber, das sie dauernd zusammenhält und zu einem bestimmten Vorstellungsganzen verbindet, ist die Abbildung des neuen Körpers. Abbildungen aller Art, Modelle, Karten u. s. w. müssen überhaupt der Phantasietätigkeit der Schüler zu Hülfe kommen und sind deshalb gar nicht zu entbehren. Will man nun ein wirklich naturgetreues Bild erzielen und nicht ein annäherndes Phantasieprodukt, so muß die Abbildung mit Beginn der Besprechung auftreten und nicht, wie es die Herbartianer wollen, am Schluß derselben. Das Kind muß auch bei sinnlicher Betrachtung des Naturkörpers noch angehalten werden, denselben mit bereits bekannten zu vergleichen, dann werden die einzelnen Merkmale leichter gedächtnismäßig festgehalten, dann wird das Bild mehr als eine gefärbte Fläche, es wird gewissermaßen plastisch und erzielt nicht nur eine Gesamtvorstellung, sondern auch eine annähernd richtige Vorstellung des betreffenden Gegenstandes.

In der Erdkunde verhält sich die Sache insofern etwas anders, als hier wegen der Beschaffenheit der geographischen Objekte das entwickelnd-darstellende Verfahren zuweilen anwendbar ist. Die geographischen Objekte zeigen nicht so viele individuelle Züge wie die Produkte des tierischen und pflanzlichen Lebens, es überwiegt hier das Typische, während das Individuelle mehr zurücktritt. Aus den bekannten landschaftlichen Grundformen (Berg und Tal, Ebene und Gebirgsland, Fluß und See, Wald, Wiese und Ackerland) lassen sich

leicht neue Landschaftsbilder phantasiemäßig darstellen; aber neue landschaftliche Grundformen kann auch niemand ohne sinnliche Anschauung vorstellen. Im geographischen Unterricht kann man deshalb als Ausgangspunkt sehr wohl eine den Schülern schon bekannte Erscheinung benutzen, z. B. bei der Besprechung der Nilüberschwemmungen einen den Schülern bekannten Stromaustritt, aber man gebe sich ja nicht der Täuschung hin, aus einer bekannten Überschwemmungserscheinung die noch unbekannte entwickeln zu können. Weil an den einzelnen geographischen Gebilden stets auch eine ganze Reihe individueller Züge zu entdecken ist, so muß der Lehrer bei dem darstellenden Verfahren so viele Andeutungen und Winke geben, daß sich diese Lehrweise von der einfach mitteilenden gar nicht mehr unterscheidet. Man führe daher die neue geographische Erscheinung, nachdem man an eine bereits bekannte ähnliche erinnert hat, den Schülern durch eine Abbildung oder lebensvolle Schilderung vor, dann wird man nicht in die Gefahr kommen, über dem Typischen das Individuelle, Charakteristische zu vergessen. Sehr oft wird man überhaupt nicht von einer bekannten Erscheinung, einem bekannten Gebilde ausgehen können, wie das z. B. bei der Besprechung tropischer Landschaften und bei Wüstengegenden der Fall sein wird.

Wir reden nunmehr über die entwickelnd-darstellende Behandlung von Handlungen, wie sie im Geschichtsunterricht und im literarischen Unterricht auftreten kann. Jede Erzählung und Schilderung umfaßt eine längere oder kürzere Reihe von Ereignissen, die nicht bloß in der Zeit aufeinander folgen, sondern sich auch gegenseitig bedingen, indem sie sich wie Ursache und Wirkung, Grund und Folge, Zweck und Mittel zueinander verhalten. Was geschieht, muß seine Ursachen haben, und gleiche Ursachen haben gleiche Wirkungen. Nur der wird Verständnis für eine Erzählung haben, dem die Gesetze und Regeln, denen das äußere und innere Geschehen folgt, bekannt sind, und die Erklärung eines Bewegungs- und Bewußtseinsvorganges ist gleichbedeutend mit einer Zurückführung desselben auf ein allgemeines Gesetz. Also muß der Zögling, wenn die Erzählung seinem Verständnis zugänglich sein soll, die Gesetze schon kennen, denen das darin dargestellte Geschehen unterzuordnen ist, und er gelangt zu deren Kenntnis durch Erfahrung, Umgang und den Unterricht, der durch Ableitung neuer Regeln und Gesetze neue Apperzeptionshülfen schafft. Sobald nun der Schüler über die nötigen Naturbeobachtungen und psychologischen Er-

fahrungen verfügt, die zur Erklärung des Geschehens erforderlich sind, kann der Lehrer von einer fortlaufenden, zusammenhängenden Erzählung oder Schilderung absehen und einleitend, fragend und erläuternd den Schüler dazu anhalten, an dem Aufbau der Erzählung mitzuarbeiten.

Im Geschichtsunterricht handelt es sich um die Erfassung von Begebenheiten, von Tatsachen, die im Verhältnis einer strengen Folgerichtigkeit zueinander stehen. Im Interesse der intellektuellen Förderung der Schüler ist zu fordern, daß die Geschichte nicht bloß auf dem Wege der Erzählung dargeboten wird, sondern daß sie von den Schülern miterarbeitet wird, soweit deren Urteilskraft reicht. Eine Betrachtung der Geschichte nach den in ihr zur Erscheinung kommenden Ideen und nach ihrem pragmatischen Zusammenhange ist zu erstreben, insbesondere müssen die in der Geschichte hervortretenden Gesinnungsverhältnisse der sittlichen Beurteilung seitens der Schüler unterworfen werden. Vollständig verfehlt würde es natürlich sein, wenn gar nicht mehr erzählt würde, wenn man die Kinder anhalten wollte, sämtliche geschichtlichen Ereignisse von sich aus zu erfinden; man würde sie dadurch zu Schwätzern machen und ihnen ein Zerrbild der Geschichte bieten, das die Züge ihres unreifen Denkens, ihrer ungeschulten, willkürlichen Phantasie trüge. Vorwiegend wird die darstellende Lehrform angewandt bei der Kulturgeschichte; in der politischen Geschichte tritt sie da auf, wo es gilt, seelische Zustände einzelner oder eines Volkes darzulegen. Besonders vorteilhaft schließt sich der darstellende Unterricht an Quellenstücke und Dichtungen über sagenhafte oder historische Stoffe an, weil aus beiden der Schüler unter Leitung des Lehrers die geschichtlichen, psychologischen und religiös-sittlichen Tatsachen selbständig gewinnen kann. Auch an Abbildungen, welche Kulturzustände darstellen, knüpft man passend an, beispielsweise an die von Lehmann und in beschränktem Maße an die von Lohmeyer. Bei der Behandlung geschichtlicher Stoffe in darstellender Form muß es sich der Lehrer zum unumstößlichen Grundsatz machen, daß er zufällige Tatsachen, auf die sich nicht von dem Vorhergehenden sicher schließen läßt, selber mitteilt, und daß er unbestimmte Angaben durch bestimmte ersetzt. „Es darf nichts zur Erörterung gestellt werden, das sich nicht mit solcher Gewißheit vorher bestimmen läßt, daß nur eine einzige Antwort erfolgen kann; sonst mischt sich zu viel Irriges, nicht in den Gedankengang Passendes ein, was die Phantasietätigkeit mehr stört als fördert, und der Gedankengang prägt sich nicht sicher

genug ein. Es kommt dann nicht dahin, daß nur einmal durchlaufen und dann behalten wird; — die darstellende Form ist mißlungen.“ (Zillig.)

Das geeignetste Feld zur Anwendung der entwickelnd-darstellenden Unterrichtsweise ist der literarische Unterricht. Die Poesie ist wie die Kunst überhaupt der Tummelplatz der Phantasie; das Tatsächliche ist Nebensache. Hier wird es selten nötig sein, dem Schüler das fertige Phantasiebild durch Vorlesen zu geben; vielmehr kann hier dem Schüler Gelegenheit gegeben werden, sich auf einem Gebiete als einen produktiven und phantasievollen Kopf zu zeigen, ohne daß dadurch Schaden angerichtet und Unklarheit bezüglich des Wirklichen erzeugt würde. Bei der Betrachtung über den Wert des darstellenden Verfahrens ist schon darauf hingewiesen worden, daß die dem Vorlesen des Gedichts folgende Besprechung langweilig sei und zu einer Zerstückelung desselben führe. Jeder Lehrer aber soll sich im literarischen Unterrichte hüten, die Geister der Langeweile heraufzubeschwören und das Kunstwerk zu zerpflücken und zu zerstücken, darum gewinne man den Inhalt des Gedichtes in darstellender Form und zerstöre nicht den Eindruck des Schönen durch eine langweilige, nachhinkende Besprechung.

Wir gelangen bei dem vorliegenden Abschnitt zu folgendem Ergebnis: Das entwickelnd-darstellende Unterrichtsverfahren kommt zur Anwendung, wo entfernte Naturdinge und Handlungen zur Besprechung gelangen, die sich der sinnlichen Wahrnehmung entziehen und phantasiemäßig vorgestellt werden müssen. Am häufigsten kann man sich desselben bei der Behandlung von Gedichten bedienen, auch im Geschichts- und Geographieunterrichte wird es zuweilen mit Erfolg angewandt werden können, im naturkundlichen Unterrichte ist es weniger am Platze.

IV. Einschränkungen in der Anwendung.

Da alles Übertriebene noch niemals Segen gebracht, sondern zu Einseitigkeiten geführt hat, so sind auch gewisse Einschränkungen in der Anwendung des entwickelnd-darstellenden Unterrichts bei der Behandlung von Gedichten wünschenswert, ja geboten.

Niemand verkennt die gemütergreifende Macht des lebendigen Wortes. Der erzählende Lehrer wirkt ja nicht nur, manchmal nicht einmal vorzugsweise, durch die Worte, die er spricht, sondern ebensowohl durch die Art und Weise seines Vortrags, durch den Ton seiner Stimme, die abwechselnd Besorgnis, Hoffnung, Freude, Schmerz, Miß-

billigung, Zorn u. s. w. ausdrückt. Zeigt sich darum ein historischer oder literarischer Stoff seinem Inhalte nach besonders geeignet, das Gemütsleben des Kindes in Bewegung zu setzen, ein Gefühl wahrer Rührung zu erzeugen, so ist die Erzählung die zweckmäßigste Form der Darbietung des Neuen. Obgleich wir es ja in erster Linie auf etwas anderes abgesehen haben, nämlich auf ein klares Erkennen der geschichtlichen Vorgänge und ein besonnenes Beurteilen der Gesinnungen der handelnden Personen, so gibt es doch auch Stoffe, bei deren Behandlung es sich geziemt, daß der Zögling andächtig vernehme und dem unmittelbaren Eindruck des Vernommenen sich hingebe. Vergl. Foltz: Zur Methode des Geschichtsunterrichts. Mädchenschule 1888. „Eine gute Erzählung weckt das Interesse der Schüler. Man darf darum auch nicht sagen, die Erzählung des Lehrers verurteile den Schüler zur Passivität, lasse ihre Selbsttätigkeit gar nicht zur Geltung kommen; denn Interesse ist Selbsttätigkeit, und eine interessante Erzählung kann mithin unmöglich die Selbsttätigkeit des Hörers unterdrücken. Der Zögling gibt doch aus seinem Innern alle die Vorstellungen her, aus denen das Neue sich auferbaut, ja seine Gedanken eilen manchmal dem Vortrag des Lehrers voraus. Sonst würde er niemals voll Spannung den Ausgang der dargestellten Handlung erwarten, weil die Erwartung nichts anders ist, als eine Vorwegnahme eines künftigen Erfolges durch voraufeilende Reproduktionen.“ — Überall da also, wo es gilt, das Herz des Zöglings zu ergreifen, darf der darstellende Unterricht die Anwendung des Vortrags nicht beeinträchtigen.

Auch das Lesen klassischer Texte darf über der darstellenden Erarbeitung des Unterrichtsstoffes nicht vernachlässigt werden. Die Schüler sind gezwungen, beim Lesen auf den Inhalt des Gelesenen genau zu achten, die Unaufmerksamkeit verrät sich bei der nachfolgenden Besprechung sogleich durch die mangelhafte Wiedergabe des Inhalts. Auch diese Art des Lesens will gelernt sein, und wer sich daran gewöhnt hat, niemals etwas zu lesen ohne den festen Entschluß, das Dargestellte auch genau aufzufassen und zu behalten, der wird den Büchern erst den ganzen Reichtum von Belehrungen abgewinnen, den sie tatsächlich enthalten. Derartige Gelegenheiten im selbständigen Auffassen gelesener Stoffe darf der darstellende Unterricht den Schülern nicht rauben, weil sie sonst nach der Schulzeit in vieler Beziehung hilflos dastehen.

Wenn damit schon die Anwendungsfähigkeit des darstellenden Unterrichts beschränkt wurde, so gibt es auch Fälle, in denen er geradezu ausgeschlossen erscheint. Es kommen im Unterricht Gedichte vor, in denen Züge des Gemeinen, Selbstsüchtigen, der Gottlosigkeit auftreten, z. B. Uhlands „Rache", Heines „Belsazar", Uhlands „Glück von Edenhall". Wollte man hier den Inhalt der Gedichte entwickeln, so würde man die Kinder anleiten, solche unmoralischen Verhältnisse selbst zu erfinden. Ein derartiges Verfahren wäre gleichbedeutend mit einer Vergiftung der kindlichen Phantasie, die immer nur im Gebiete des Guten und Edlen geübt werden darf. Pädagogisch richtig ist es, solche Gedichte erst zu lesen und dann die dargebotenen Erscheinungen zu beurteilen.

Die darstellende Unterrichtsweise ist also nicht anzuwenden,

1. wenn das Herz des Zöglings durch mustergültigen Vortrag eines Gedichtes ergriffen werden soll,
2. wenn das Kind im selbständigen Lesen geübt werden soll,
3. wenn Züge der Gottlosigkeit zu beurteilen sind.

V. Geschichtliches.

Der darstellende Unterricht ist keine Erfindung unserer Zeit, wir finden dies Lehrverfahren bereits bei den Philosophen des Altertums Sokrates wußte durch geschickt gestellte Fragen und gelegentliche Bemerkungen die Schüler dahin zu bringen, daß sie selbst schließlich eine Skizze von dem Gegenstand entwerfen konnten, der dem Lehrer vorschwebte. Plato ging in seinen Gesprächen immer von den nächsten Anschauungen, Meinungen und Voraussetzungen aus, und er wußte in strenger Festhaltung des Gedankens von Stufe zu Stufe in anmutiger Weise die philosophische Idee zu entwickeln, deren Erkenntnis das Gespräch zur Aufgabe hatte. Man darf hierbei natürlich nicht übersehen, daß Sokrates und Plato es nicht mit Kindern, sondern mit Erwachsenen zu tun hatten, daß sie nicht erst überhaupt das Vorstellen bilden, sondern es blos umbilden wollten, und daß der Gegenstand ihrer Lehrtätigkeit nicht Begebenheiten, sondern philosophische Probleme waren.

Für die Pädagogik hat man diesen Betrieb erst in neuerer Zeit wirklich nutzbar gemacht und dafür auch eine passende Bezeichnung gefunden. Der Begriff „entwickelnd-darstellendes Lehrverfahren" ist von Herbart in die Pädagogik eingeführt, hat aber erst durch Ziller eine

praktische Bedeutung für weitere Kreise gewonnen. Beide Männer äußern sich im allgemeinen bestimmt über die Natur des darstellenden Unterrichts, im besonderen aber stellen sie Behauptungen, Ansichten und Vermutungen auf, die die Sache wieder unklar erscheinen lassen. Sie weisen dem darstellenden Unterrichte Objekte zu, welche der sinnlichen, unmittelbaren Anschauung nicht zugänglich sind; im Gegensatz dazu aber vermittelt Herbart die Auffassung geschichtlicher Stoffe ausschließlich durch Erzählung, und Ziller geht meistens von dem klassischen Text aus. Diese Unklarheiten brachten es mit sich, daß der darstellende Unterricht von 1864 bis zur neuesten Zeit wenig praktische Bedeutung erlangte. Dörpfeld-Barmen und Foltz-Eisenach gebührt das Verdienst, als Bahnbrecher auf diesem Gebiete mit der Anwendung des darstellenden Unterrichts wirklichen Ernst gemacht zu haben. In bezug auf die Ausdehnung des Gebietes konnten die beiden Männer nichts Neues sagen, sie haben es aber verstanden, an praktischen Beispielen das Wesen und den Wert der Lehrweise in ein helles Licht zu stellen. Beide unterscheiden zwischen dem erzählend- bezw. beschreibend-darstellenden und dem entwickelnd-darstellenden Verfahren, von denen das letztere im Vordergrunde zu stehen hat.

Wir sind am Schluß. Die vorliegende Arbeit dürfte gezeigt haben, daß man den darstellenden Unterricht auf keinen Fall ganz verurteilen und abweisen kann, daß es aber auch verkehrt wäre, wenn man in ihm das alleinige Heil für die Schule erblicken wollte. Schon der Umstand, daß ein Lehrer, der sich nicht gründlich auf den Unterricht vorbereitet hat, mit ihm viel kostbare Zeit nutzlos vergeuden kann, bedingt seine beschränkte Anwendung. Man bediene sich daher seiner, um Abwechslung in den Unterrichtsbetrieb zu bringen, bevorzuge ihn aber nicht einseitig.

Rektor H. Schrader, Erfurt.

6. Ästhetik und Kunst in der Volksschule.

Auch im Reich des Geistes herrscht die Mode. Wer einige Jahre lang das Schrifttum auch nur eines Wissensgebietes aufmerksam verfolgt, dem wird es auffallen, wie plötzlich unter dem Alltäglichen eine neue „Frage“ auftaucht, um dann meist „ungelöst“ der allgemeinen Vergessenheit zu verfallen. Das ereignet sich in dem erziehungswissenschaftlichen Schrifttum noch weit mehr als in jedem anderen; die Gründe hiefür liegen auf der Hand.

Vor einem Jahrzehnt hat man sich plötzlich daran erinnert, daß es eine Volksschule gibt, die zum Kampf gegen den „Umsturz“ wie geschaffen erschien, und siehe, alle pädagogischen Zeitungen und Zeitschriften stellten der Reihe nach scharfsinnige Untersuchungen über die soziale Frage an; Berge von Broschüren belasteten die Büchertische, Flugschriften im Kassandraton riefen zum Sturm, und die Schullehrerkonferenzen berieten tiefsinnig darüber, wie den Erwartungen des deutschen Volkes bezüglich der Bekämpfung der Sozialdemokratie durch die Schule am besten entsprochen werden könnte. Heute ist alles still davon; denn man hat unterdessen eingesehen, daß es doch zu verhängnisvoll werden könnte, wenn man die Bildungs- und Erziehungsanstalten der Jugend in das häßliche Getriebe des Tages hereinzerren und zur Bekämpfung politischer Parteien verwenden wollte. Und dann kam die lange Reihe der landwirtschaftlichen Schmerzen, welche die Schule nicht heilen kann, selbst wenn den ganzen Sommer hindurch Vakanz wäre und der Lehrer wieder eigenhändig Getreide pflanzte, kam die Einheitsschule, die Bürgerkunde, die Rechtschreibeform, die Schwachsinnigenschule, der Schularzt, die Knabenhandarbeit. Aber an dem konservativen Sinn der Schule prallten alle Pfeile des Bösewichts ab; nichts vermochte sie aus dem gewohnten Geleise zu heben, und schwach sind die Spuren, welche diese „Bewegungen“ hinterlassen haben.

Heute steht wiederum eine „Frage“ im Mittelpunkt des allgemeinen Interesses; alle Schulblätter sind zurzeit voll davon. Es läßt sich auch gar nicht leugnen, daß in dieser Bewegung urwüchsige Kraft und ein mächtiger Auftrieb zu verspüren ist. Wir erblicken in dieser Frage das Bild der Wellenkreise, die ein Stein verursacht, der in einen ruhigen Wasserspiegel geworfen wird. Den Stein kennen wir, aber der Mann, der ihn mit graziöser Hand geworfen hat, hüllt sich bis auf diesen Tag in das Dunkel des Geheimnisses. Man hat dem Buch „Rembrandt als Erzieher“ nur eine geringe Bedeutung zuerkennen wollen, und in der Tat, es ist längst vergessen. Allein es wirkt noch immer fort, weil es imstande war, eine „Bewegung“ ins Leben zu rufen, die allem nach lebensfähig ist, sei es, daß sie einem wirklichen Bedürfnis entspricht, sei es auch nur, daß sie geschickt unterhalten und genährt wird. Die nächste Folge des Rembrandtbuches konnte im bücherschreibenden Deutschland natürlich keine andere sein, als daß es einem Dutzend neuer Bücher zum Licht verholfen hat, die

entweder den Rembrandtgedanken mit jugendlichem Eifer aufgriffen oder aber ihn im Sumpfwasser der Vorurteile zu ersäufen trachteten. Unter diesen Kampfprodukten befanden sich zwei, die in ihrer Bedeutung zahlreiche literarische Eintagsfliegen überragten und darum auch überlebten. Der Professor der Kunst an der Königsberger Universität, Dr. Konrad Lange, hat durch praktische Vorschläge über die Gestaltung des Zeichenunterrichts an den höheren Schulen, der Zeichenlehrer Georg Hirt in den Volksschulen den Gedanken der künstlerischen Erziehung und Bildung des ganzen Volkes zu verwirklichen gesucht. In Hamburg hat sich sodann unter Führung des Professors Lichtwark eine Vereinigung begeisterter Kunstfreunde gebildet, die es sich zur Aufgabe macht, auch die untersten Volksschichten zu künstlerischem Genießen heranzuziehen. Da fördert man die Blumenpflege, indem man den Kindern in der Schule praktische Anleitung gibt, denselben von Vereinswegen Blumen zur Pflege anvertraut und hervorragende Leistungen durch Auszeichnungen belohnt. Man führt ganze Klassen in Feld und Wald, um ihre Sinne auf die Schönheit der Natur zu lenken, vor Prachtgebäude, in die Kirchhöfe, um sie auf die Meisterwerke der Bildhauerkunst aufmerksam zu machen. Ein Ausschuß überwacht die Jugendschriften, damit die Schundware als solche gekennzeichnet werde und den Kindern nur wirklich Gutes unter die Augen komme. In den Oberklassen werden im Sprachunterricht die wichtigsten Werke unserer größten Dichter gelesen, und damit die Schüler unverwischbare Eindrücke von der Schönheit unserer Sprache und dem Glanz der Dichtkunst in sich aufnehmen, veranstaltet man in den Theatern wohlfeile Sondervorstellungen für Schüler, welche nicht verfehlen, die Jugend mit flammender Begeisterung zu erfüllen. Ein anderer Ausschuß bemüht sich, die Behörden zu gewinnen und Geldmittel flüssig zu machen, damit die kahlen Schulwände mit künstlerischem Bilderschmuck ausgestattet werden, der nicht bloß ein treffliches Anschauungsmittel für den Unterricht, sondern zugleich auch ein Gegenstand ästhetischen Empfindens und Urteilens sei. Ein Preßausschuß sorgt dafür, daß die erfreulichen Erfolge dieser Bestrebungen den weitesten Kreisen bekannt werden, daß der Gedanke in der öffentlichen Meinung, bei Lehrern und Behörden Wurzel schlägt und die Bewegung nicht zur Ruhe kommt, als bis dem arbeitenden Volke der Tempel der Kunst sich auftut und dasselbe befähigt wird, an den herrlichsten Gütern unserer Kultur sich zu erfreuen.

Diese Bewegung dauert nunmehr nahezu ein Jahrzehnt, und es hat nicht den Anschein, als habe sie bereits ihren Höhepunkt überschritten. Vielmehr hat schon die politische Presse sich der Sache angenommen, und gleichlaufende Bewegungen kommen ihr zu Hilfe. Es läßt sich auch keineswegs verkennen, daß schon sehr vieles aus der Gedankenwelt der Kunstfreunde in das Bewußtsein des gebildeten Teils des deutschen Volkes übergegangen ist. Es ist somit Zeit geworden, daß auch die berufsmäßigen Erzieher sich über die Frage klar werden und Stellung zu ihr nehmen. Überdies hat ja auch der Deutsche Lehrerverein die Forderung der ästhetischen Erziehung seinen Mitgliedern als Vereinsthema zur Behandlung gegeben, und die diesjährige Deutsche Lehrerversammlung in Chemnitz (1902) wird vermutlich vor die Aufgabe gestellt werden, in dieser Sache Beschlüsse zu fassen.

Indem wir der Frage näher treten, werden wir gut tun, wenn wir uns zunächst die Gründe vergegenwärtigen, welche für die Forderung der ästhetischen Bildung sprechen, des weiteren die Einwürfe der Gegner einer kritischen Betrachtung unterziehen, um dann schließlich auf Grund der gewonnenen Klarheit in eine Untersuchung über das Wesen der ästhetischen Bildung überhaupt und die Art und Weise des geplanten Kunstunterrichts im besonderen einzutreten.

Man nennt uns in erster Linie erzieherische Gründe, welche die Berücksichtigung der ästhetischen Gefühle dringend fordern. Der Bewußtseinsinhalt eines Menschen läßt sich in logische, ästhetische und sittlich religiöse Bestandteile zerlegen; man redet deshalb auch von einem logischen, ästhetischen und sittlichen Bewußtsein. Die Bedeutung der intellektuellen und sittlichen Seite des Seelenlebens wird wohl von niemand, der auch nur das Abc der Erziehung und Bildung erfaßt hat, unterschätzt werden; merkwürdigerweise wird nicht selten die ästhetische Seite als ein Luxus bei untergeordneten Menschen angesehen. Als ob ein weiser Schöpfer der Menschenseele Anlagen und Fähigkeiten verliehen haben könnte, mit denen nur ein kleiner Teil von Bevorzugten etwas anzufangen vermöchte! Gewiß ist der Grad des Kunstverständnisses und die künstlerische Betätigung von wirtschaftlichen Voraussetzungen abhängig; aber das ästhetische Genießen hat an sich mit diesen nichts zu tun, und das innere Gleichgewicht des Seelenlebens gründet sich auf die Entfaltung aller ihrer Anlagen und Kräfte. Wie der Bewußtseinsinhalt die Regungen und Äußerungen des Willens beeinflußt, das zeigt uns die Selbstbetrachtung jeden Tag aufs neue.

Die Vorstellungswelt muß uns matt und energielos erscheinen gegenüber der Wucht und Nachhaltigkeit, welche die Gefühle den Willensäußerungen verleihen. Ohne eine Verfeinerung des Gemütslebens ist aber eine Veredlung des Menschen undenkbar. Es wäre deshalb unverantwortlich, wollte man eine große und reiche Abteilung von Gefühlsströmen vernachlässigen, welche mit den religiösen so nahe verwandt sind und zum Teil denselben Ursprung und dieselbe Unterlage haben wie die sittlichen. Das würde einer Verarmung und Verödung des Seelenslebens gleichkommen, welche selbst eine Verstärkung der religiösen Gefühle nicht ausgleichen könnte. Daraus folgt unzweifelhaft, daß der pädagogische Grundsatz der harmonischen Ausbildung aller seelischen Anlagen und Fähigkeiten die Pflege des ästhetischen Gefühls eo ipso einschließt.

Jedoch die pädagogischen Gründe haben die Forderung der künstlerischen Erziehung nicht in den Vordergrund des öffentlichen Interesses gerückt. Wäre dies der Fall, dann wäre es doch recht merkwürdig, warum diese schwerwiegenden Gründe so gar lange leere Theorie geblieben und warum sie nun auf einmal so wirksam geworden sind. In unserer Zeit wird jede Frage vor allem in eine sozial-politische Beleuchtung gerückt; so ist es auch hier. Man sagt, — und das Gegenteil ist schwer zu beweisen — das Kunstverständnis und der Kunstgenuß sei ein Vorrecht des besitzenden Bevölkerungsteils; tatsächlich sei der vierte Stand und seien tiefe Schichten des dritten vom Kunstgenuß ausgeschlossen. Entweder fehle die Gelegenheit oder hindere der Mangel an Mitteln; seien jedoch beide Umstände günstig, dann mangle das Verständnis. Das Volk aber dürste und sehne sich nach dem Glanz der Schönheit, der sein dürftiges Dasein erhellen könnte; das arbeitende Volk wolle auch seinen Anteil haben an den Gütern unserer Kultur, die es schaffen helfe, und weil das Haus nicht imstande sei, das Kunstverständnis zu wecken und zu bilden, so sei selbstverständlich die Schule dazu berufen, diese Lücke auszufüllen und dem armen Volk den Tempel der Kunst zu erschließen. Und da die soziale Frage wesentlich auch eine Bildungsfrage sei, so seien diese Gründe stark genug, um ihre Berücksichtigung nahe zu legen.

Die Verhältnisse haben das deutsche Reich in die Bahn des Industriestaates hineingetrieben. Der deutsche Gewerbefleiß ist in

allen Teilen der Erde in einen erfolgreichen Wettbewerb mit den vorgeschrittensten Völkern getreten; unser Kunstgewerbe vor allem hat riesige Fortschritte gemacht. Aber gerade hier auf dem Gebiete des künstlerischen Gestaltens zeige es sich, daß Frankreich und England uns immer noch überlegen seien, daß der französische und englische Arbeiter, was Geschicklichkeit, Geschmack, Feinheit des ästhetischen Empfindens und Reife des künstlerischen Urteils betreffe, den deutschen hoch überrage. Aus national-ökonomischen Gründen, um das viele Geld, das für Kunstgegenstände ins Ausland fließe, dem Vaterland zu erhalten und noch mehr dazu zu gewinnen, müsse der deutsche Arbeiter auf eine Höhe künstlerischer Bildung gehoben werden, die ihn befähige, jeden Wettbewerb zu besiegen. Das sei aber nur dann möglich, wenn die Kunst ein Gemeingut des ganzen Volkes sei, wenn schon in der Volksschule der künstlerische Geschmack gebildet, Hand und Auge geübt, Interesse und Verständnis für das Schöne geweckt werde.

Wir haben keine nationale Kunst mehr, klagen andere. Die ewige Renaissance, der Zopf- und Empirestil, rein oder vermischt, dazwischen Gotik und ein bischen Japanismus und Byzantismus, das sei alles, was die Kunst uns derzeit zu bieten vermöge. Wir ahnen in allem das Ausland nach; Paris und London beherrschen unseren Geschmack. Alle Versuche, eine deutsche Mode, eine eigenartige, im deutschen Volkstum wurzelnde Kunst zu schaffen, seien bislang erfolglos gewesen. Aber das komme daher, daß die große Masse des deutschen Volkes der Kunst verständnis- und interesselos gegenüberstehe. Dürer habe für ehrsame Handwerker gemalt; künstlerische Erzeugnisse haben vor dem 30jährigen Krieg selbst das Heim des gemeinen Mannes geziert. Heute aber herrsche selbst bei vermögenden Leuten der Farbendruck, die Dutzendware aus dem Bazar oder dem Möbelmagazin. Unsere Maler verhungern fast, die Dichter hausen in den Mansarden, unzählige Künstler werden durch die Verständnislosigkeit der Menge zu handwerkmäßigem Arbeiten und Herstellen gezwungen. Soll das anders werden, sollen Kunst und Künstler gedeihen, dann müssen sie getragen sein von einem Volk, das auch in seinen unteren Schichten künstlerisch genußfähig ist, das in seinem Herzen und in seinem Heim Raum für die Erzeugnisse des künstlerischen Schaffens und eine offene Hand hat für all das Schöne, das unser Leben schmücken und verschönen kann. Deshalb müsse die Kunst vor allem in die Schule.

Andere weisen hin auf die Entvölkerung des Landes, die nachgerade eine Erscheinung geworden ist, die alle Beachtung verdient. Es sind in der Hauptsache wirtschaftliche Gründe, welche die Masse der Industrie und dem Stadtleben in die Arme treiben. Doch spielt auch der Mangel an Lebensgennß, an geselligen Freuden und Vergnügungen, der auf dem Lande bisweilen ans Trostlose grenze, dabei einige wichtige Rolle. Nun hofft man, diese Bewegung zum Stillstand, ja sogar eine Rückwanderung auf das Land zustande bringen zu können, wenn man u. a. durch Verpflanzung der Kunst auf das Land und ihre Pflege durch gesellige Vereine das Landleben in dieser Hinsicht angenehmer und weniger entbehrungsreich gestalten würde.

Man macht ferner darauf aufmerksam, wie viele Arbeiter- und Bauernhäuser so gar aller Behaglichkeit und jeden Schmuckes entbehren, daß die meisten Frauen aus dem Volk es so wenig verstehen, die Wohnstätten wenn auch nur mit wohlfeilem Zierat zu schmücken und wohnlicher zu gestalten, daß ihnen aller Kunstsinn und Geschmack in Haar- und Kleidertracht und Farbenzusammenstellung seit dem Verschwinden der Trachten abhanden gekommen sei, daß so vielen jede Anmut der Bewegungen abgehe — Dinge, in denen uns die romanischen Völker hoch überlegen sind. Es gibt Gegenden auf dem Land, wo kein Wegweiser, kein Brückengeländer, keine Sitzbank, keine öffentliche Anlage vor bubenhafter Zerstörung oder Verunreinigung sicher ist. Alle diese Dinge beweisen, wie roh und derb, wie ungeschlacht unser Volk im allgemeinen und die halbwüchsige Jugend im besonderen ist. Die Hoffnung ist nun nicht ganz unberechtigt, daß durch eine planmäßige Pflege ästhetischer Gefühle und Bedürfnisse, durch Veredlung des Geschmacks, Bildung des Kunstverständnisses und Schärfung des ästhetischen Gewissens dieser bedauerliche Stumpfsinn, diese Roheit und Gefühllosigkeit, die ganze Schwerfälligkeit des deutschen Volkes erfolgreich bekämpft werden könnte, und deshalb wird auch von diesen Gesichtspunkten aus die Betonung des Schönen und eine besondere Pflege der Kunst in den Volksschulen aufs wärmste befürwortet.

Diese Gründe für den Kunstunterricht werden sodann noch zu verstärken gesucht durch den Hinweis auf die katholische Kirche, die bekanntlich alle Künste in den Gotteshäusern vereinigt und in den Dienst der Gottesverehrung und religiösen Erbauung stellt, und man folgert daraus, daß, was diesen Zwecken dienlich ist, auch bei der Geistesbildung und Menschenveredlung förderlich sein müßte. Das Volk der

Griechen war im allgemeinen edel und hochsinnig. Zugleich war es das kunstsinnigste Volk der Welt. Jeder einzelne Grieche ist aber auch in der Anschauung und im Genuß des Schönen aufgewachsen; das Schöne bildete eine Macht im Bewußtsein dieses Volkes, der sich niemand entziehen konnte. Was die Griechen veredelte und ihren Geist emporhob zu einer poetisch verklärten Weltanschauung, das würde auch dem Volk der Dichter und Denker eine höhere Weihe, einen künstlerischen Schwung geben. Deshalb dürfe nicht geruht werden, bis auch in Deutschland die Kunst denjenigen Platz einnehme, der ihr bei einem gesitteten und gebildeten Volke gebühre.

Wer von dem Strom dieser Bewegung noch nicht erfaßt ist, der wird, sobald er im allgemeinen begriffen hat, was denn eigentlich mit der künstlerischen Erziehung des ganzen Volkes bezweckt werden soll, die Frage aufwerfen, ob denn so etwas auch nötig und nützlich sei. Er wird hinweisen auf all das, was die Schule jetzt schon als ihre Haupt- und Lebensaufgabe und was sie noch so ganz nebenbei für die Kirche, den Staat, die Landwirtschaft, das Kleinhandwerk, die Industrie, den Fortschritt u. s. f. vollbringen soll, und wer weiß, wie ungenügend sie bis jetzt ihren Hauptpflichten nachkommen konnte, wie viel noch geschehen muß, bis auch nur das Unentbehrlichste und Notwendigste der Volksbildung überall in befriedigender Weise geboten wird, der wird ohne weiteres geneigt sein, die ästhetische Bildung des Volkes zum mindesten für einen Luxus, wenn nicht gar für einen sträflichen Übermut zu erklären. Und wenn gar noch die Prudel- und Strudelwitze und die Ostelbier davon erfahren, daß die Tagelöhnerkinder und Proletarier zu künstlerischem Empfinden herangezogen werden sollen, dann werden sie in ein höhnisches Gelächter ausbrechen, und in den Herrenhäusern der Landtage werden harte Worte fallen über die unvernünftige Begehrlichkeit des Plebs und die Verrücktheit der modernen Schulmeister.

Der Bewegung für den Kunstunterricht hat sich in der Tat eine Gegenbewegung gegenübergestellt, die alle Mittel anwendet, um ein solches Unglück von der Volksschule fernzuhalten. Indes müssen wir sofort stutzig werden, wenn wir vernehmen, daß die Kunst in den höheren Schulen als selbstverständlich und nützlich angesehen, für die Volksschulen jedoch prinzipiell verworfen wird. Auch der Hinweis darauf, daß die Hamburger Bewegung durchaus nicht originell sei, indem schon Comenius und Basedow der ästhetischen Erziehung das

Wort geredet hätten, kann die Sache kaum heruntersetzen und wird den Hamburgern nicht wehe tun, weil ihnen der Ruhm der Originalität in dieser Frage sehr gleichgültig ist. Gehen wir auf die Einwürfe der Kunstgegner näher ein, so können wir sittliche, kirchlich-religiöse, künstlerische und volkswirtschaftliche Gefahren unterscheiden, die unserem Volke von der Kunst in der Schule drohen.

Angesichts der Hamburger Bewegung hat sich einer gewissen Gruppe von zünftigen Pädagogen, denen sich beim Gedanken an Neuerungen in der Volksschule stets das Haar vor Entsetzen sträubt, das Angstgefühl bemächtigt, es könne auf die Unschuld unsterblicher Kinderseelen abgesehen sein. Im Geist sehen sie bereits die Schulzimmer ausgeschmückt mit Ölgemälden, welche nicht die tugendsamen Pfade des Heiligenbildes wandeln „und Marmorbilder steh'n und seh'n uns an", und ihnen allen fehlt der malerische Faltenwurf kirchlicher Gewandstatuen. Sie sind überzeugt, daß bald die „Kunst aus dem Rinnstein" in die Schulen einziehen, die Kindergemüter vergiften und ihre Phantasie mit unzüchtigen Bildern bevölkern werde, daß die Schule das Evangelium des Sinnengenusses predigen, die Lüsternheit großziehen und alle die weisen Schranken niederreißen werde, welche die sittlichen Mächte unseres Volksleben zum Schutz der Jugend aufgerichtet hätten. Diese „Afterkunst" werde gleich den Quecken des Lesebuchs I das Saatfeld der Schule überwuchern; die so nützlichen Fertigkeiten des Lesens, Schreibens, Rechnens werden die Aschenbrödel der Schule; dafür herrsche dann allerwärts ästhetischer Gefühlsdusel und schwächliche Kunstschwärmerei, welche die Kinder der Wirklichkeit entrücke und für das praktische Leben in der rauhen Wirklichkeit gänzlich unbrauchbar mache. Denn der Mensch sei nicht zum Genießen auf der Welt, sondern zum Arbeiten und Entbehren. Wenn man aber den Kindern des Volks die Pracht und Herrlichkeit der Welt zeige, sie an Genüsse gewöhne, ohne ihnen die Mittel dazu zu geben, so nehme man unserem Volk die Zufriedenheit mit seinen bescheidenen Verhältnissen, die Freude an seinem Heim und Beruf, die Lust zur Arbeit.

Diese Gedankengänge sind so grotesk, daß sie in einer Posse oder in einem Schwank nicht komischer dargestellt werden könnten. Die Ölgemälde und Marmorbilder werden unseren Schülern wohl keine lüsteren Gedanken wecken, und auch der Glanz und die Pracht, mit welchem ein künstlerisches Zeitalter die Volksschulkinder umgeben wird, dürfte sich in erträglichen Grenzen bewegen. Eine solche Vogelscheuche

wird auch dem furchtsamsten Hasen keinen Schrecken einflößen können. Alle diese Überschwänglichkeiten zerschellen übrigens an der überaus nüchternen Tatsache, daß die Lehrpläne von weisen Schulbehörden aufgestellt, zum mindesten genehmigt werden. Für diese wäre schon die Vermutung sie könnten Nacktheiten und Darstellungen geschlechtlicher Dinge in den Schulen zulassen, eine schwere Beleidigung. Nun kann man die pädagogischen Fähigkeiten der Lehrer noch niedriger einschätzen, als wenn man ihnen zutraut, sie könnten wirklich so dumm und so gewissenlos sein, um derartiges anzustreben? Die meisten von ihnen haben ja selbst Kinder, und als Väter wissen sie auch, was sich für Kinder schickt, wenn sie es als Lehrer etwa nicht wissen sollten. Die Urheber derartiger Auslassungen beweisen aufs klarste, daß sie keinen Schimmer von dem erfaßt haben, was dieser ästhetische Unterricht sein und bezwecken soll. Es ist einfach unsinnig, die Kunst aus dem Grunde aus der Schule verweisen zu wollen, weil sie auch Dinge darstellt, die nicht für kleine und große Kinder bestimmt sind. Wäre das ein Grundsatz, dann müßte man ebenfalls alle Gedichte und Verse aus dem Unterricht verbannen; es gibt ja auch eine Poesie, an der die Kinder Schaden nehmen müßten. An Theatervorstellungen für Schüler kann auch der engherzigste Mensch nichts Anstößiges finden. Daß es sich hierbei nur um Märchen oder passende klassische Stücke und nicht um französische Ehebruchsdramen handeln kann und daß alles beseitigt und gestrichen würde, was auch nur entfernt das pädagogische Gefühl verletzen könnte, ist eigentlich so selbstverständlich, daß schon ein Stück — sagen wir — Naivetät nötig ist, um etwas anderes anzunehmen. Überdies wird das Theater für die meisten unserer Schüler aus guten Gründen niemals eine ernstliche Gefahr bedeuten. Der Besuch von Gemäldegalerien dagegen ist allerdings nicht ratsam, weil diese nicht nach pädagogischen Grundsätzen zusammengestellt sind. Aber Leute, die immer den Satz im Munde führen, daß dem Reinen alles rein sei, wenn es die Schulbibel zu bekämpfen gilt, sollten nicht auf einmal so ängstlich und prüde sein, da sie doch bei wirklichen Gefahren so merkwürdig sorglos und weitherzig sind.

Einer der Hauptförderer der Hamburger Bewegung, der Verfasser des „Flachsmann,“ O. E. Schmidt, hat in seinem Buch „Offenes Visir“ seinerzeit verlangt, der dogmatische Katechismusunterricht solle durch eine weihevolle Vertiefung in all das ersetzt werden, was die Weltliteratur an Herrlichem und Schönem über Gott und religiöse Dinge

hervorgebracht habe. Dieser Gedanke wurde später von ihm und anderen weiter ausgesponnen, und es ist ihm dabei ergangen wie seinerzeit Darwin mit seiner Entwickelungstheorie, nach der der Mensch einfach vom Affen abstammt. Jetzt soll also die Religion durch die Kunst ersetzt werden. Das war bei den Frommen, den Stillen, den freiwilligen Zionswächtern ein furchtbarer Schlag ins Kontor. Man malte sich den entsetzlichen Gedanken in den düstersten Farben aus, daß unserem armen Volk die Religion genommen werden solle, daß man den Kindern an Stelle des göttlichen Wortes leeren weltlichen Tand lehren, die Trostbedürftigen mit Kunstschwärmereien abspeisen, ja das man Sterbenden eine Statue der Venus oder eines anderen schönen Heiden vors Gesicht halten wolle. Der ursprüngliche Gedanke Schmidts war gewiß nicht gottlos; aber er war unglücklich und psychologisch falsch. Denn wie kann man im Ernste daran denken, das tief im Wesen der Seele wurzelnde Sehnen nach Wahrheit und Licht über des Menschen Ursprung und Bestimmung, ihr Bedürfnis nach Anlehnung an eine übersinnliche Welt, nach einem persönlichen Verhältnis zu dem Schöpfer durch ästhetisch gefärbte Gefühle befriedigen zu können! Jedoch bei der Alarmierung der Frommen ist ein großer Denkfehler mit unterlaufen, wenn dabei überhaupt von logischem Denken geredet werden kann. Denn kein vollsinniger Mensch wird glauben können, daß, weil einmal ein Lehrer — heiße er nun Müller, Schulze oder Schmidt — auf irgend einer Entwickelungsstufe seines inneren Lebens der Ansicht war, die Kunst könne und solle einem „Kulturmenschen" die Religion ersetzen, dies nun auch wirklich der Fall sei und die Kirchen- nnd Schulbehörden Deutschlands nichts Eiligeres zu tun hätten, als die augenblickliche Privatansicht eines Einzelnen oder einer Gruppe gesetzlich durchzuführen! Die Macher der Gegenbewegung können von der Kraft der Religion und der Wirklichkeit des religiösen Bedürfnisses keine allzu starke Überzeugung haben, wenn sie tatsächlich glauben, daß ein im Grunde recht harmloser Gedanke den Felsen Petri erschüttern könnte. Aber das ist ein Kampf gegen Windmühlen. Freilich ist das beliebte Fechterkunststück sehr wirksam; denn gelingt es, einer unbequemen Bestrebung nachzuweisen oder es auch nur glauben zu machen, daß sie Religion und Kirche gefährdet oder einmal gefährden könnte, dann hat man gewonnenes Spiel; dann hat man den großen Haufen auf seiner Seite, und dessen dunkle Instinkte, und laute Stimmen werden den Gegner schon mundtot und unmöglich machen.

Durch die Einführung der Kunst in den Schulen, durch die geplante Popularisierung, wird weiter ausgeführt, drohen aber auch der Kunst selbst große Gefahren. Die Kunst sei eine Aristokratin, die weit weg von allem Rohen und Gemeinen, nur in einer höheren und reineren Luft gedeihen könne. Sollen auch Kinder und das ungebildete Volk sie verstehen, dann müsse sie heruntersteigen von ihrer Höhe; sie werde dabei selbst herunterkommen und kindisch werden, oder müsse sie sich spalten in eine „Höhenkunst" für die Leute, welche bezahlen können, und in eine Volks- und Werktagskunst für die Schulkinder und die rohe Plebs. Dieser Gedanke ist ungeheuer drollig. Aber so verirrt man sich, wenn man falsche Bilder wählt und damit eine ganz klare Sache verdunkelt. Haben die Männer, die so etwas behaupten, auch schon einmal das Schaufenster einer Buch- und Kunsthandlung betrachtet, unsere illustrierten Zeitschriften durchblättert oder sind sie mit sehenden Augen durch eine Bildergallerie gewandert, und darf man sie fragen, was sie da abgebildet gesehen haben? Natur, nichts als Natur! In der Wahl ihrer Gegenstände ist die Kunst auf alle Fälle eine Demokratin vom reinsten Wasser; denn sie ist nichts weniger als ausschließlich. Was aber den Geist betrifft, mit dem die Kunst die Natur beseelt, so ist ja gerade das Bestreben der Kunstfreunde, das Volk soweit emporzuheben, daß es sein Wehen verspürt, seinen Stempel erkennt. Wo soll da die Gefahr für die Kunst liegen? Oder wird eine Alpenlandschaft, ein meisterhaft gemaltes Nest voll Katzen oder die Laokoonsgruppe künstlerisch heruntergezogen, wenn auch ein Bauer, ein Handwerker oder Arbeiter ins Museum eilt, um sich an ihnen zu erfreuen, oder wenn eine Vervielfältigung eines Meisterwerks die bescheidene Hütte eines armen Mannes ziert! Im Gegenteil kann die Kunst durch ihre Popularisierung nur gewinnen; denn die besten Künstler hat eben dieses mißachtete niedere Volk geliefert, dessen Kinder am Busen der Natur aufgewachsen sind.

Die Gründe die vom volkswirtschaftlichen Gesichtspunkt gegen den Kunstunterricht angeführt werden, sind dieselben, die man gegen die Volksbildung überhaupt ins Feld führt. Man sagt, eine ästhetische Bildung müsse dem Kind vollends alle Lust an niederen und schweren Arbeiten nehmen, alles wolle dann in die Stadt, wo die künstlerischen Genüsse zu haben sind, und dann müsse die Landwirtschaft vollends zu Grunde gehen. Darnach wäre es besser, wenn man dem Volke jede über die alten vier Fächer hinausgehende Bildung versagte — das ur-

alte Rezept aller „echten“ Volksfreunde. Wie unberechtigt und töricht alle diese Befürchtungen sind, das wird erst recht deutlich werden, wenn wir nunmehr das Wesen der geplanten ästhetischen Erziehung näher untersuchen. Nur soviel sei gegenüber der „Leutenot“ bemerkt: — ein Unterricht, der das Gemüt veredelt, die Seele mit Schönheit und Wirklichkeit füllt, der die Augen der Kinder für den wunderbaren Reichtum der Formen und Farben öffnet, kann ihnen unmöglich die Freude am Landleben nehmen; im Gegenteil wird er ihnen die Heimat noch lieber und schöner erscheinen lassen, als sie ohnedies schon ist. Und das bißchen Sonnenschein, das die Pflege der Kunst in das einförmige Leben des arbeitenden Mannes werfen kann, wird ihn sicherlich nicht zu einem pflichtvergessenen Genüßling und Schwärmer machen, der seinen Beruf verfehlt zu haben glaubt.

Die ästhetische Bildung, wie sie sich beim Durchschnittsmenschen im alltäglichen Leben kund gibt, beruht gewöhnlich auf vielem Gefühl und recht wenig Urteil. Deshalb gehen auch die Urteile in Fragen der Kunst so weit auseinander. Was dem einen als Eule erscheint, verehrt der andere als Nachtigall, um mit Fritz Reuter zu reden: was dieser entzückt als die reinste Verwirklichung der Idee betrachtet, verurteilt der andere als „Gipfel der Geschmacklosigkeit.“ Und merkwürdigerweise haben alle beide von ihrem subjektiven Gefühlsstandpunkte aus vollständig recht; denn wo Gefühle entscheidend sind, da ist es mit der Objektivität aus, und über einen Geschmack, der sich lediglich auf Gefühle begründet, kann nicht gestritten werden. Eine Annäherung und Einigung wird nur dann erreicht, wenn das ästhetische Gefühl durch das künstlerisch gebildete Urteil beherrscht wird. Das ist jedoch ein weiter Weg der Entwickelung.

Die ästhetischen Gefühle treten auf ihrer untersten Stufe zusammen mit den sinnlichen Gefühlen des Angenehmen und Unangenehmen auf. Sie geben sich zunächst als Staunen und dann als Wohlgefallen am Rhythmus der Töne und Bewegungen, dem Wechsel der Farben und Formen kund. Sie dürfen jedoch nicht mit den sinnlichen Gefühlen verwechselt werden; sie treten bei den sinnlichen Wahrnehmungen zeitlich später auf als diese und stellen somit eine zweite und höhere Tätigkeit der Seele dar. Es ist sehr gewagt, über die eigentlichen Ursachen des Wohlgefallens allgemeine Regeln aufzustellen. Denn die ästhetische Tätigkeit der Seele äußert sich in einer Weise subjektiv, daß es der Ästhetik bis heute nicht gelungen ist, Gesetze aufzustellen, die sich einer

solch allgemeinen Anerkennung erfreuen wie die Gesetze des logischen Denkens oder die Gebote der Sittlichkeit.

Die erste Aufgabe des Erziehers wird es sein, möglichst viele und starke ästhetische Gefühle zu erzeugen. Dadurch werden die Elemente der zusammengesetzten Gefühlsströme gewonnen; gleichzeitig wird aber auch die Kraft der Seele, ästhetisch zu empfinden, geübt und gestärkt. Bei den vorwiegend sinnlichen Gefühlen des Geschmack- Geruch- und Tastsinns kann man bestimmte ästhetische Gefühlsäußerungen durch entsprechende Vorstellungen willkürlich erzeugen. Indes sicher gelingt dies nur bei den wenigen Gegenständen, deren besondere Eigenschaften allgemein als solche anerkannt sind. Bei anderen kann es sich ereignen, daß statt des Wohlgefallens gegen alle Erwartung Gefühle des Widerwillens, des Ekels und Abscheus sich einstellen. Noch häufiger trifft dies zu bei den Wahrnehmungen, die durch die höheren Sinne, Auge und Ohr, vermittelt werden. Da versagt das hervorragendste Bildungsmittel, durch planmäßige Erregung bestimmter Vorstellungen die Seele in eine gewollte Tätigkeit zu versetzen. Wenn es nun kein anderes Mittel gäbe, so wäre die ästhetische Bildung auf ihrer Elementarstufe rein dem Zufall anheim gegeben.

Nun aber wenden wir bei der Regelung des religiös-sittlichen Lebens ein Erziehungsmittel an, das sichere Erfolge liefert: es ist die Gewöhnung und die Macht der Gewohnheit. Diese ermöglicht uns auch die Erregung bestimmter ästhetischer Gefühle. Erfahrungsgemäß sind die wichtigsten Gesetze, welche das Schöne bedingen, die der Symmetrie und Ordnung, Reinlichkeit und Sauberkeit; ferner gehört dazu der rhythmische Wechsel der Töne, die Anmut der Bewegungen, die verhältnismäßige Gliederung der Formen, der Schwung der Grenzlinien und die harmonische Abtönung der Farben. Ein Kind das von Jugend auf an Ordnung, Reinlichkeit und Sauberkeit des Leibes, der Kleidung und Wohnung gewöhnt ist, das angehalten wird schön und deutlich zu sprechen, sich anmutig zu bewegen, dessen Auge immer schöne Formen, geschmackvoll zusammengestimmte Farben sieht, das wird sicher beim Anblick von Unordnung, Unreinlichkeit und unanständigem Betragen starke Gefühle des Unbehagens und Widerwillens empfinden; es wird ihm nur wohl sein in ordentlicher Kleidung, in reinlicher Umgebung; es wird häßliches Sprechen, wüstes Singen und Schreien, tölpelhafte, linkische oder unanständige Bewegungen verabscheuen, verzerrte, unverhältnismäßige Formen und grelle Farben als unschön

ansehen. Was die Belehrung niemals erreichen würde, das bietet uns die Gewöhnung, eine solide Grundlage ästhetischer Bildung, die auch zugleich die der Sittlichkeit ist.

Diese hohe Bedeutung der Gewöhnung hat die Erziehungslehre aller Zeiten erkannt. Es gibt kein Lehrbuch der Pädagogik, in der nicht dieses Kapitel einen breiten Raum einnähme. Es ist auch keineswegs an dem, daß die Schule seither diese Seite der Erziehung vernachlässigt oder gar übersehen hätte. Im Gegenteil, wenn bisher etwas für die ästhetische Bildung getan worden ist, so war es dieses. Nur leider fällt der größte Teil der Arbeit naturgemäß der Familie zu, und wie diese vielfach ihrer Pflicht gerecht wird, ist leider nur zu bekannt. Was die Schule betrifft, so war ihre allgemeine Armut, die Ärmlichkeit so manchen Schulzimmers mit seiner oft so schadhaften Ausstattung, die Kahlheit der Wände, die Dürftigkeit des Anschauungsmaterials, die mangelhafte Reinigung und so manches andere keineswegs geeignet, dem Kindesauge etwas Mustergültiges zu bieten und Schönheitsgefühle zu erregen. Daß es da besser werde, ist vom Standpunkt der ästhetischen wie der sittlichen Bildung gleichermaßen wünschenswert.

Die durch Gewöhnung erzeugter Gefühle sind nun längst keine Elementargefühle mehr, sondern wir haben bereits Gefühlsströme von schätzenswerter Stärke und Nachhaltigkeit. Wenn die ästhetischen Gefühle einmal vorhanden sind, so können sie durch planmäßig geweckte Vorstellungsreihen, also durch Unterricht, beeinflußt, verstärkt, veredelt und verfeinert werden. Doch ist dies nicht ohne weiteres und nicht zu jeder Zeit möglich. Vielmehr muß der Lehrer den Augenblick benützen, in dem sich die Kinder in erwartungsvoll ästhetischer Stimmung befinden. Jeder Lehrer weiß aus Erfahrung, daß die Kinder an manchen Tagen zu singen verlangen; ein andermal sind sie begierig eine Erzählung zu hören, ein Spiel zu machen oder freuen sie sich auf das Schönschreiben oder Zeichnen. Diese Stimmungen dürfen nicht kurzweg als Launen der Kinder bezeichnet werden; meist werden sie einem tiefgefühlten ästhetischen Bedürfnis entsprechen, das von Luft und Wetter beeinflußt wird. Soweit ein geordneter Schulbetrieb es zuläßt, sollte der Lehrer diesen Stimmungen seiner Klasse entgegen kommen; er wird es nicht zu bereuen haben. Es kommen auch Stunden, wo sie einen inneren Widerwillen gegen diese Übungen haben, und da ist es dann gar nicht leicht, diese Stimmung künstlich zu erzeugen. Schließlich geht es ja auch ohne diese Stimmung, aber wenn die

Kinder bei ihrem Lernen und Handeln ästhetisch mitgenießen sollen, so ist dieser Grundton unerläßlich.

Wie kann der Lehrer die ästhetische Grundstimmung künstlich erzeugen? Das Zauberwort heißt auch hier Anschaulichkeit. Sollen die Kinder beispielsweise die Herrlichkeiten der Tropennatur innerlich mitgenießen, so muß der Lehrer zunächst alle die glänzenden Erinnerungen an einen prächtigen Sommertag in Dorf und Stadt, Garten, Feld und Wald, Himmel, Luft und Wasser wecken, dann werden die alten Vorstellungsreihen mit dem, was der Lehrer an Neuem bietet, unter Lustgefühlen zusammenfließen und die Gefühlswellen, welche die Vorstellungen begleiten, werden einen mächtigen Strom bilden, in dessen klaren Fluten sich das innerlich Geschaute widerspiegelt, das die Einbildungskraft der Kinder in farbenreichen Bildern sich aufbaut.

Wenn diese Anschaulichkeit in allen Unterrichtsfächern herrscht, dann entsteht in der Wüste des Wortunterrichts Leben, Glanz und Sonnenschein; jedes Wort erweckt dann in der mit Anschauungsbildern bereicherten Seele ein vielstimmiges Echo, und in der Tiefe ertönt ein voller Akkord ästhetischer Gefühle. Es braucht nur darauf hingewiesen zu werden, welchen Reichtum an ästhetischen Bildern der Stoff der biblischen Geschichte, der Weltgeschichte, der Geographie und Naturgeschichte samt den Ausschnitten aus der Literatur darbieten. Allein wie oft wird in lederner Sachlichkeit alle Schönheit zerstört und die schönste Gelegenheit zur Veredelungsarbeit und der Durchsonnung der Kinderseelen versäumt, die nach Schönheit dürsten! Jeder Hinweis auf das Schöne ist wertlos, wenn diese innere Anschaulichkeit und das lebhafte Mitempfinden der Schüler fehlt; die Worte des Lehrers sind dann nur leerer Schall, der eher Unlust und Langeweile als Schönheitsgefühle hervorruft.

Diese allgemeine Belebung des Vorstellungsmaterials ist also ohne Zweifel eine unerläßliche Voraussetzung aller ästhetischen Bildung; allein auch das Materielle derselben fällt schwer ins Gewicht. Ein Mensch mit beschränkten geistigen Interessen wird auch nur ein sehr eng begrenztes Kunstverständnis sich erwerben, nur Kunstgenüsse sich verschaffen können, die eben in seinem geistigen Gesichtsfeld liegen. Daraus folgt, daß mit jeder Bereicherung des Bewußtseinsinhaltes, der Erhellung des geistigen Horizonts, der Stärkung des Gedächtnisses und der Schärfung des Beobachtungsvermögens, kurz mit jeder Hebung der allgemeinen Geistesbildung eine Erhöhung und

Erweiterung des Kunstverständnisses und der ästhetischen Genußfähigkeit verknüpft sein muß. Daraus geht aber noch weiter hervor, daß jeder, dem es mit der Erziehung des Volkes für die Kunst wirklich ernst ist, zu allererst mit dafür sorgen muß, daß die allgemeine Volksbildung und damit der Interessenkreis desselben erweitert werde; weil wirkliche ästhetische Bildung nur vereint mit allgemeiner Geistesbildung auftreten kann, wie ein Blick auf die verschiedenen Zweige der Kunst zur Genüge beweisen wird.

Jede weitere Bildung zieht die wichtigsten Kunstgebiete in ihren Kreis, nicht sowohl des fremden als vielmehr des materiellen Bildungswertes der betreffenden Fächer wegen. Denn, wem die Theorie der Musik, die Gesetze der Baukunst, die Regeln der Dichtkunst, der Malerei u. s. f. gänzlich unbekannt sind, der wird niemals Anspruch auf ein maßgebendes Urteil in einer dieser Künste machen können; dem wird eine Bach'sche Fuge als ein unkirchliches Gedudel, ein Symphoniekonzert als ein musikalischer Spektakel erscheinen. Bei Meisterwerken der Plastik, der Malerei und Dichtkunst wird er zumeist an Einzelheiten hängen bleiben, und diese werden ihn überwältigen und verwirren; sein Inneres wird wohl erschüttert, aber es fehlt ihm die Kraft, die sich jagenden Vorstellungsreihen und Gefühlsströme zu beherrschen, zu ordnen, sachlich und logisch zu gruppieren und dann unter höhere Einheiten zu bringen, kurz, den ganzen geistigen Prozeß in sich zu erleben, der die Voraussetzung jeden ästhetischen Urteils sein muß. Es gibt nun freilich auch Kunstkritiker, die weder einen Ton singen, noch ein Instrument spielen, noch einen Strich zeichnen oder malen können, die das bescheidenste poetische Äderchen haben und doch über die Kunst zu Gericht sitzen; aber ihr Urteil ist auch meist darnach. Zu einem richtigen Kunstverständnis und zum Kunstgenuß sind positive Fachkenntnisse und ein besonderer Fachverstand erforderlich.

Diese Erkenntnis hatte man auch seither schon. In den höheren Schulen, wo man sich so viel mit Sprachen und ihrer Literatur beschäftigt, erhält jeder Schüler eine weitgehende literarische Bildung, die ihn in dem weiten Gebiet der Dichtkunst heimisch macht. Dadurch erwirbt er sich auf diesem Gebiet ein bedeutendes Maß von Kunstverständnis und Genußfähigkeit. Der Zeichenunterricht, wie ihn z. B. die Realschule erteilt, führt den Schüler ein in den Reichtum der Formen

und Farben, übt Auge und Hand in der getreuen Nachbildung der Vorbilder, lehrt die Elemente des Zeichnens und Malens in ihren verschiedenen Techniken, gibt ein klares Bild der einzelnen Baustile und reicht in ihren höchsten Leistungen nahe an die Künstlerschaft heran. Oft erwerben sich solche Schüler auch noch eine schätzenswerte musikalische Bildung. Ein derart vorgebildeter wird mit ungleich mehr Gewinn vor einem Gemälde oder einem Prachtbau stehen oder ein Meisterwerk der Dichtkunst über die „Bretter" gehen sehen, als ein braver Bierbank-Ästhetiker, der von allen diesen Dingen keine Ahnung hat, sie allenfalls vom Hörensagen kennt oder einige Kraftsprüche über Kunst aus seinem Leiborgan sich angeeignet hat. Das oben erwähnte Buch des Dr. Lange will den Kunstunterricht an den höheren Schulen weiter ausbauen, planmäßiger gestalten und bewußter dem Ziele eines umfassenden Kunstverständnisses zuführen.

Auch die Volksschule hat in dem bescheidenen Rahmen, der dieser Zwangsanstalt durch die Verhältnisse auferlegt wird, dem natürlichen Bedürfnis des Kindes nach künstlerischer Betätigung im Lese-, Schönschreib-, Sing-, Turn- und Zeichen-Unterricht gerecht zu werden gesucht. Im Schönschreiben erstrebt man richtige, schöne und gefällige Formen, womöglich auch Schwung und Fluß und Eigenart; im Lesen und Vortrag schöne Aussprache, reine und schöne Tonbildung, Rhythmus und Gefühl; im Turnen neben Kraft und Energie Geschmeidigkeit und Anmut der Bewegungen. Immer mehr bürgert sich auch der Zeichenunterricht ein, der neben der besonderen Erziehung von Auge und Hand, der praktischen Geschicklichkeit und Anstelligkeit, die Entwickelung des Beobachtungsvermögens im Überblick über ein Ganzes wie im Erfassen seiner Einzelheiten, des Farben- und Formensinnes und damit ein nicht unbedeutendes Maß ästhetischer Bildung sich zur Aufgabe setzt. Allein das Vollbringen bleibt meist hinter dem Wollen zurück, und so erscheint es begreiflich, daß die Hamburger und noch andere Leute die Leistungen der Volksschule in dieser Hinsicht als durchaus ungenügende bezeichnen. Mit den Ergebnissen des Turn- und Gesangunterrichts wird man sich wohl oder übel bescheiden müssen; allein, wer sich vergegenwärtigt, wie stiefmütterlich unsere Dichter in unseren Schulbüchern berücksichtigt sind, wie nichtssagend demnach die von der Volksschule vermittelte sprachliche und literarische Bildung ist, wer den methodischen Zopf kennt, der vielfach noch im Zeichenunterricht herrscht und sich vorstellt, wie spärlich dieses wichtige Fach in zahlreichen Schul-

bezirken vertreten ist, der wird zugeben müssen, daß wir in diesen Dingen recht rückständig sind.

Georg Hirt verlangt nun für die Volksschule in seinem Buch drei Wochenstunden für den Zeichenunterricht. Zwei Stunden sollen für das eigentliche Zeichnen, eine Stunde für den sogenannten Kunstanschauungsunterricht verwendet werden. Dieser Anschauungsunterricht soll an denjenigen anknüpfen, den die Unterklasse erteilt, und bis zur obersten Klasse einen streng geordneten Lehrplan verfolgen. Abbildungen von Baudenkmälern, hervorragenden Landschaften, Geschichtsbilder und Kunstgegenstände sollen den Schülern die bildende Kunst nahe bringen. Diese Unterrichtsstunde soll eine Stunde des Genusses, ästhetischer Erbauung sein, was aber nicht ausschließt, daß sie auch eine Stunde allseitiger Belehrung sei.

Nach dem Lehrgang selbst soll von Naturkörpern ausgegangen und dann die Entstehung und die Anwendung des Ornaments an Gefäßen, Geräten, Möbeln, Handarbeiten, Teppichen, Stoffen und Tapeten gezeigt werden. Hierauf geht man zu den Farben über, lernt die primären und sekundären Farben, den Farbenkreis, den Regenbogen, die Kontrastfarben, alle die zarten Farbentöne kennen, um dieselben dann an Blumen, Vögeln, stimmungsvollen Landschaften, Stoffen und kunstgewerblichen Erzeugnissen zu bewundern und nach bestimmten Gesichtspunkten zusammenzustellen. Zuletzt werden noch die Schönheiten der Bauwerke in reicher Auswahl, vom einfachen Schwarzwälder- und Alpenhaus bis zum vielturmigen gotischen Dom in mustergültiger Abbildung vorgeführt.

Es wird wohl kein Zweifel darüber bestehen können, daß ein Kind, das einen solchen Unterricht genossen hat, all das Schöne, das ihm in Natur und Kunst entgegentritt, mit anderen Augen, tieferem Gefühl und lebhafterem Interesse, betrachten wird als dasjenige, das unserer heutigen Memorierschule mit ihrem dürren Verbalismus glücklich entronnen ist und sich nun beeilt, das mühsam eingedrillte und alles, was an Schule und Lernen erinnert, sobald als möglich wieder zu vergessen.

Indes auch mit einem besonderen Kunstunterricht und den vorzüglichsten Ergebnissen desselben ist die höchste Stufe ästhetischer Bildung immer noch nicht erreicht. Denn der höchste ästhetische Genuß besteht weder im lebhaften Strömen schöner Gefühle noch im theoretischen Wissen, in Gelehrsamkeit, in Kunstfragen, auch nicht in einem Dilettan-

tismus, der die Künstlerschaft streift, sondern in dem unter Lustgefühlen sich vollziehenden Hin- und Herschwanken der Vorstellungs- und Gefühlswelt zwischen Schein und Sinn, Natur und Nachahmung, Wahrheit und Dichtung, Wirklichkeit und Illusion, in der der willkürlichen Beweglichkeit der Vorstellungsmassen und ihrer innigen Verknüpfung mit einer reichen Gefühlswelt. Die Kraft aber, welche diese Wunderwelt des Schönen in der Seele hervorzaubert, die schöpferisch gestaltet, formt und schafft, die den Menschen über Raum und Zeit und eine elende nüchterne Wirklichkeit hinaushebt in das Zauberland der Poesie, das ist die Gottesgabe der Phantasie. Sie schafft frei und doch unbewußt nach den Gesetzen der Schönheit; sie bringt die glückliche Selbsttäuschung hervor, welche das Geheimnis des ästhetischen Schaffens nnd Genießens ist; sie also macht den Künstler wie den Kunstfreund.

Die Einbildungskraft ist ein Geschenk der Natur, und wer von ihr nicht bedacht worden ist, dem ist kaum zu helfen. Aber wie jede Naturanlage muß auch sie entwickelt, gepflegt, gebildet und gezügelt werden. Die Pflege dieser unschätzbaren Anlage, welche die Kinderstube mit ihrer duftigen Märchenwelt und ihren beglückenden Illusionen so vielversprechend begonnen hat, wird von den Schulen aller Grade nicht wenig vernachlässigt. Zwar in der Unterklasse der Volksschule ginge es noch an, solange der lustige Vorstellungskreis des Fibelanfangs den Sachunterricht beherrscht und die Anschaulichkeit des kleinen Lesebuchs die Kinder gefangen hält. Aber sobald das große Lesebuch kommt — dessen Vorzüge im übrigen unangetastet bleiben sollen — beginnt es trocken und abstrackt zu werden. Es fehlt uns eben ein literarisches Lesebuch, in dem statt der Nüchternheit die Poesie ihr heiteres Zepter schwingt. Doch auch bei den heutigen Verhältnissen könnte mehr für die Pflege der Phantasie geschehen; die Klagen über mangelhafte Leistungen im Aufsatz würde dann verstummen. Denn der Normallehrplan ist reich an herrlichen Gelegenheiten und Stoffen zur Beschäftigung und Übung der kindlichen Einbildungskraft, die so naiv, so jugendfrisch und begierig alles ergreift, um es spielend umzuformen und frei zu gestalten. Allein meist wird durch Drillgeist, Arbeitsdrang, Examensnot und Nützlichkeitsprinzip alle Poesie aus der Schule verscheucht; nicht selten auch sind manche Lehrer ausgetrocknete Prosamenschen und griesgrämige Griffelspitzer geworden. Was kann da für die Pflege der Phantasie herauskommen!

Das ist in der Hauptsache, was durch die Hamburger Bewegung erstrebt werden soll. Die Gegner der ästhetischen Bildung können sich also beruhigen; Zion ist gewiß nicht in Gefahr und auch die Kunst nicht. Ein großer Teil des gebildeten Publikums hat sich bereits mit diesen Gedanken vertraut gemacht, und auch die Lehrer sind im allgemeinen illusionsfähig genug, daß sie das ästhetische Zeitalter, das da kommen soll, mit Begeisteruug begrüßen und ihm den Weg bereiten. Es ist ja leicht einzusehen, daß der größte Teil der Arbeit an der ästhetischen Elementarbildung dem allgemeinen Unterricht zufallen müßte, somit im Rahmen der jetzigen Einrichtungen geleistet werden könnte, sobald nur einmal die neuen Ziele klar ins Auge gefaßt wären, der zu behandelnde Stoff sich zu einem empfehlenswerten „Leitfaden" verdichtet und die Begeisterung für ästhetische Menschenbildung allenthalben Wurzel geschlagen hätte. Selbst eine Wochenstunde für den Kunstanschauungsunterricht müßte sich finden lassen, zumal derselbe der Sprach- und Realbildung ebenso zu gut käme wie dem besonderen Kunstunterricht. Freilich wird man das Bedenken erheben, daß, wenn heute diese, morgen jene Seite des Unterrichts besonders „betont" und „gehoben" werden soll, schließlich der Rahmen zu enge wird und dann das Unentbehrliche und Notwendige zu kurz kommt — die unausbleibliche Folge alles einseitigen „Hebens" und „Betonens". Indessen will der Kunstunterricht nicht das Kuckucksei sein, das die anderen Eier verdrängt; er will nur diejenige Beachtung sich erkämpfen, die seiner Bedeutung zukommt. Überdies gibt es auch jetzt schon Lehrer genug, die ihre Schüler für alles Schöne in Natur, Literatur und Kunst zu begeistern wissen, ohne daß sie einzelne Fächer verkürzen oder durch stoffliches Übermaß die Schüler erdrücken. Im Gegenteil, diese ästhetische Elementarbildung ist nicht an der Stoffmenge, sondern an der Güte der geleisteten Arbeit erkennbar. Es käme nur darauf an, diese Ausnahmen zur allgemeinen Regel zu machen. Dabei würde einerseits eine Durchsicht des Lehrplans genügen, andererseits müßte auch in der Lehrerbildung der Kunst mehr Zeit und Raum zugewiesen und bei der praktischen Schularbeit von Aufsichtswegen auf die ästhetische Bildung der Schüler derselbe Wert gelegt werden wie auf die übrigen Seiten des Schullebens. Auch der Beschaffung würdigen Anschauungsmaterials könnten sich keine unüberwindlichen Schwierigkeiten in den Weg stellen, zumal manches von dem vorhandenen auch für ästhetischen Unterricht sich benützen ließe.

Mag nun diese Bewegung wie so viele vor ihr im Sand verlaufen oder ihr Ziel ganz erreichen, so kann ihr doch heute schon folgendes als Verdienst angerechnet werden:

Sie hat die Bedeutung einer gesteigerten Volksbildung in ein neues interessantes Licht gerückt; sie hat dem Zeichenunterricht die Stelle zugewiesen, die ihm in der Erziehung gebührt; sie hat das Augenmerk der Gemeinde- und Schulbehörden aufs neue auf eine würdige Ausstattung der Bildungsstätten der Jugend hingelenkt.

Von der Lehrerschaft wird es in erster Linie abhängen, von ihrer tatkräftigen Unterstützung der Kunstbewegung und ihrer Arbeit in der Schule, ob es möglich ist, den Kindern der Musen auch bei den Kindern des Volkes eine Heimstätte zu bereiten.

Mittelschull. Leonh. Frank, Heilbronn.

7. Welche Bedeutung hat das Märchen für Erziehung und Unterricht?[1])

Jedes Volk der Erde erfreut sich seiner Märchen, welche die Volkseigentümlichkeiten aufs deutlichste wiederspiegeln. So ist, dem Charakter des Volkes entsprechend, das Märchen der Araber,[2]) Perser und Inder[3]) durch „phantas-magorische“ Pracht, das des Homer[4]) durch Liebreiz, das deutsche aber durch seine Sittlichkeit im Gewande größter Einfachheit gekennzeichnet. Diese Eigentümlichkeit des deutschen Märchens gibt ihm unstreitig einen Vorzug vor den Märchen der übrigen Völker,

---

[1]) Quellen, die insbesondere benutzt worden sind: Dr. K. A. Schmid, Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, Band IV, S. 851. — Waitz, Allgemeine Pädagogik, S. 132. — Dr. W. Rein, A. Pickel und E. Scheller, Das erste Schuljahr. — Fr. W. Dörpfeld, Der didaktische Materialismus, S. 58. — Dr. Fr. Dittes, Schule der Pädagogik, S. 324. — Odo Twiehausen, Das deutsche Märchen und seine Bedeutung für den Unterricht. — W. Eick, Das Märchen und seine Stellung im Volksschulunterricht. — C. Kehr, Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten, Band VI, S. 136. — E. Keller, Deutsche Schulzeitung, XI. Jahrgang, S. 102. — Dörpfelds Evangelisches Schulblatt, XXV. Jahrgang, S. 363 und XXXI. Jahrgang, S. 160.

[2]) O. Berger, Die schönsten Märchen der tausend und eine Nacht.

[3]) Indische Märchensammlungen: Hitopadesa und Pantschatantra.

[4]) A. L. Grimm, Die Märchen der alten Griechen und Römer.

und wir werden darum berechtigt sein, bei unserer Untersuchung über die Bedeutung des Märchens für Erziehung und Unterricht lediglich die deutschen Märchen ins Auge zu fassen.

Hier aber unterscheidet man Volks-[1]) und Kunstmärchen[2]). Nun entsteht die Frage, welches von beiden für unsere Untersuchung in erster Linie in Betracht kommt. Diese Frage beantwortet sich aus dem Verhältnis heraus, in welchem beide Märchenarten zueinander stehen. Analog dem Verhältnis zwischen Volkslied und volkstümlichem Lied bestimmt sich dasselbe dahin, daß das Volksmärchen, als vom Volke selbst geboren, den Stempel der Individualität des gesamten Volkes trägt, während das Kunstmärchen, als künstlich in der Phantasie des einzelnen erzeugt, die Individualität seines Verfassers zeigt. Jenes ist schlicht, klar, natürlich und, obgleich durchaus sittlich in ethischer Hinsicht meist absichtslos; dieses dagegen ist gekünstelt und tendenziös. Jenes lebt selbstlos in allen Häusern und Hütten, in denen Mütter sind; dieses aber lebt vorzugsweise nur in dem toten, kalten Buchstaben fort, und dient allzuoft — man beachte nur die große Fülle billiger Marktware — als niedriger Sklave dem Erwerb oder dem Ehrgeize.

Abgesehen von einigen wenigen Kunstmärchen, wird es demnach das Volksmärchen sein, das bei unserer Abhandlung in den Vordergrund zu stellen ist, so daß wir, wo im folgenden vom Märchen schlechthin die Rede ist, vornehmlich dieses im Auge haben.

Bei der Beantwortung der gestellten Frage werden wir nun den durch die Fragestellung gewiesenen Weg gehen, indem wir zunächst die Bedeutung des Märchens für die Erziehung, demnächst die für den Unterricht darlegen. Da jedoch die Wertschätzung des Märchens hinsichtlich seiner Bedeutung für Erziehung und Unterricht zur Zeit eine durchaus verschiedene, in vielen Punkten gegensätzliche ist, so werden wir aus dem gewonnenen Ergebnis unserer Untersuchung in einem zweiten Teile darzutun versuchen, was von der Ansicht pädagogischer Autoren über die erziehliche und unterrichtliche Bedeutung des Märchens und der daraus resultierenden Einreihung in den Lehrplan der Volksschule zu halten ist.

---

[1]) Sammlungen deutscher Märchen von Gebrüder Grimm, Bechstein, Musäus, Neubert, Pröhle, Zengerle, Kletke u. a.

[2]) Kunstmärchen von Rückert, Goethe, Tieck, Hebel, Brentano, Hauf, Andersen, Wildermuts u. v. a.

Größtenteils wird der Mensch erzogen und belehrt durch die Geschichte in des Wortes umfassendster Bedeutung. Zu den geschichtlichen Stoffen gehört auch das Märchen; bezeichnet doch bereits in der mittelhochdeutschen Sprache maere (althochdeutsch mari) etwa soviel wie Geschichte. Es ist darum zweifellos, daß das Märchen die allgemeine Bedeutung für Erziehung und Unterricht haben muß, welche, als in der Gemüts- und Geistesbildung bestehend, jedem Geschichtsstoff eigen ist. Die besondere Bedeutung des Märchens für Erziehung und Unterricht gegenüber anderen geschichtlichen Stoffen besteht darin, daß es die erste Geistesspeise ist, welche die wenig entwickelte Kindesseele genießen kann, daß es „unmittelbar wie die Milch, mild und lieblich nährt", „ohne irdische Schwere." Das Märchen ist also nur ein propädeutisch wirkender Stoff. Aber trotz dieser propädeutischen Bedeutung des Märchens bildet es doch vielseitig, weil es ein vielseitiges Interesse weckt. So hat das Märchen Bedeutung einerseits für die Erziehung durch Weckung der Interessen der Teilnahme und zwar des religiösen, des sittlichen und des sozialen Interesses, und andererseits für den Unterricht durch Weckung der Interessen der Erkenntnis und zwar des empirischen, des spekulativen und des ästhetischen Interesses. Widmen wir zunächst dem ersten Punkte unsere Aufmerksamkeit.

Wird das religiöse Interesse durch das Märchen gepflegt? Karl Oppel erwähnt in seiner Schrift: „Buch der Eltern" als Nachteil der von Koboldem, Zwergen, Elfen und sonstigen außer- und übernatürlichen Mächten redenden Märchen, daß sie, „die Liebe zum Wunderbaren nähren und den Glauben an das Außernatürliche fördern." Wir aber empfinden diesen die Wunderliebe und den Wunderglauben fördernden Einfluß des Märchens nicht als Nachteil, sondern sind im Gegensatze zu Oppel der Ansicht, daß die Märchen gerade durch ihren übernatürlichen Charakter bedeutungsvoll für die Erziehung sind, sofern sie gerade durch das Wunderbare und Außernatürliche das religiöse Interesse erwecken. Oder fordert unser religiöser Glaube nicht in erster Linie den Glauben an das Wunderbare? Steht nicht im Kernpunkt unseres Christenglaubens das größte und unbegreiflichste aller Wunder, welches unbedingten Glauben verlangt? Darum tut es not, — zumal in unserm sarkastisch-witzelnden und ungläubigen Zeitalter — daß bereits die früheste Jugend lernt, daß es neben den irdischen Mächten noch höhere und stärkere Gewalten gibt, zu denen, weil sie übernatürlich sind, alles Irdische und Natürliche in schlecht-

sinnigem Abhängigkeitsverhältnis sich befindet und die, frei von allen Naturschranken, sich in übernatürlicher oder wunderbarer Weise allem Irdischen und Natürlichen gegenüber verhalten können. Zwar wird das Kind diese Abhängigkeit des Irdischen vom Überirdischen oder, sagen wir kurz, des Menschen von Gott, erst im weiteren Verlauf seiner Erziehung klar erkennen und erfassen. Doch wird es, seiner kindlichen Art entsprechend, immerhin etwas davon ahnen, das ihm für seine religiöse Weiterbildung förderlich sein wird. Darum ist dem Märchen für die Erziehung in religiöser Hinsicht Bedeutung beizumessen.

Sehen wir uns daraufhin einige Märchen an. Welch typisches Bild bietet die unter Dornen schlafende, aber zum Leben erwachte Rose in dem bekannten „Dornröschen." Trennt nicht die dichte Dornenhecke der Sünde die tote Menschheit von Gott, die Menschheit, die den Stachel des Todes ungefragt schmecken muß? Aber es ist der rettende Königssohn da. Er wird kommen in seiner Herrlichkeit. Dann küßt er die Menschheit, und alle Kreatur erwacht zu ewigem Leben. Andere Märchen zeigen ohne allegorische Deutung einen tiefen religiösen Inhalt. Welche ernste, kindlich anschauliche Predigt enthält das Märchen: „Die Sterntaler"! Gerade deshalb, weil das arme Waisenkind von aller Welt verlassen ist, erweist sich ihm der reiche Herr vom Himmel als wahrer Vater. Das arme Mädchen gibt unsern Kleinen ein faßbares, wirkungsvolles Beispiel unbegrenzten Vertrauens zu dem, der den Hilfsbedürftigen tröstet: „Ich will dich nicht verlassen noch versäumen." Die Lebensschicksale als Fügungen unseres liebevollen Gottes mit Geduld zu ertragen, lehrt das Märchen: „Das Totenhemdchen." „Du sollst den Feiertag heiligen" klingt es mit großem Ernste aus dem „Märchen vom Mann im Monde." Ja, selbst der frivole Dichter Heinrich Heine muß gestehen: „Aus alten Märchen winkt es hervor mit weißer Hand; da singt es und klingt es von einem Zauberland."

Ungleich mehr als das religiöse Interesse wird das *sittliche Interesse* durch das Märchen geweckt. Wenn gleich letzteres auch von Haus aus eine sittliche Tendenz für sich nicht beansprucht, so wird es doch zur konkreten Sittenlehre, die allerdings nur Kindern angemessen ist. Bieder und ehrlich zeichnet das Märchen ohne lange Umschweife die handelnden Personen mit all ihren Schwächen und Vorzügen, mit ihren Tugenden und Untugenden, jedoch alles mit „Moos und Laub" zudeckend, was die Phantasie in unsittliche Bahnen lenken könnte.

Dabei ist die sittliche Weltordnung, die das Böse nach dem Prinzip der Gerechtigkeit bestraft und der bedrängten Unschuld zum Siege verhilft, Grundzug aller Märchen. Eitle Selbstliebe wird vom Unglück verfolgt: Bescheidenheit und Einfalt in des schönen Wortes schönster Bedeutung werden dagegen vom Glücke belohnt. Das zeigt z. B. die gerichtete Eitelkeit der bösen Stiefmutter und deren Töchter in „Aschenputtel", „Schneewittchen", „Frau Holle", „Die drei Männlein im Walde". Diese Märchen zeigen ferner, daß nur demütige Treue, nicht aber das schöne Kleid, und die Verachtung niedriger Arbeit, den guten Charakter kennzeichnet, und daß man durch selbstloses Dienen zum Herrschen gelangt. In besonders rührender Weise tritt diese edle, uneigennützige Nächstenliebe, die ihr Letztes gern dem Bedürftigen reicht, wenn sie auch selbst dadurch Not leidet, und die zuletzt durch nicht geahnten Lohn volle Vergeltung findet, den Kindern in dem Märchen von den Sterntalern entgegen. Erwägen wir nun noch, daß in den Märchen so häufig die zarteste Rücksicht genommen ist auf Tiere und Pflanzen, wodurch das Kind gewöhnt wird, sich diese als menschlich empfindende Kreaturen vorzustellen und sie darum mit Liebe zu behandeln, so schließen wir uns der Behauptung Leickarts an, daß es keine Tugend oder gute Eigenschaft gibt, die nicht Anerkennung, kein Laster, das nicht seine Bestrafung im Märchen fänden. In den verschiedensten Weisen aber immer harmonisch, tönt es aus dem Märchen: „Ehre Vater und Mutter!"[1] „Brich dem Hungrigen dein Brot!"[2] „Halte dein Versprechen!"[3] „Eile mit Weile!"[4] „Sei nicht geizig!"[5] „Entbehre gern, was du nicht hast!"[6] So könnte man die Aufzählung der ethischen Momente unschwer fortsetzen; haben doch z. B. Rein, Pickel und Scheller in ihrem Werke: „Das erste Schuljahr" aus vierzehn kleinen Märchen nicht weniger als vierzig ethisch-religiöse Grundsätze abgeleitet. Wenn nun auch manche derselben — um ein Bild Lessings zu gebrauchen — nur mit Hilfe von Druckwerk und Röhren herausgepreßt werden können, so ist dieser Versuch dennoch ein dankenswerter Beweis für die sittlichen Maximen der Märchen. Auf der Kenntnis sittlicher Maximen aber beruht das sittliche Urteil. Und hier zeigt das Märchen den Gegensatz zwischen Lügen und Wahrheit, zwischen Verachtenswertem

---

[1]) Rotkäppchen. — [2]) Die Sterntaler. — [3]) Rumpelstielchen. — [4]) Der Nagel. — [5]) Der Reiche und der Arme. — [6]) Vom Bäumlein, das andere Blätter hat gewollt.

und Bewundernswertem, zwischen Freud und Leid; es fördert zugleich „Frohsinn und Heiterkeit, die treuen Begleiter der Tugend."

Da aber das sittliche Gefühl besonders dann in seiner Reinheit hervortreten kann, wenn wir der Handlung als unintressierte Zuschauer gegenüberstehen, und außerdem die Erzeugung sittlicher Urteile durch das Tun und Treiben der nächsten Umgebung des Kindes unter Beeinflussung durch subjektive Anschauung nahe stehender Personen geschieht, so müssen dem Kinde solche Personen vorgeführt werden, denen es unbefangen, ohne Vorurteil gegenübersteht. Und solche finden sich in unsern Märchen.

Selbstverständlich müssen wir dabei auf diejenigen Märchen verzichten, in denen Tugend und Untugend als bizarre Karikaturen sich darstellen, sowie von denen, in welchen eine Heirat in dem Vordergrunde der Erzählung steht.[1]) Suchen wir aber die herrlichsten Blumen aus den Zaubergärten der Märchen für unsere Kleinen, so reichen wir ihnen einen Strauß, der durch seinen Duft wenigstens eine Ahnung davon geben kann, was in sittlicher Hinsicht schön oder häßlich ist.

Wenn man die an sich richtige Behauptung von dem Märchen aufstellt, daß es öfter statt des Verdienstes das Glück entscheiden lasse, daß es ferner einen geringen Fehler oft ungemein schwer bestrafe, so übersieht man dabei die große Naivität des Kindes bezüglich der sittlichen Weltanschauung. Eine ungerechtfertigte Abneigung besteht auf manchen Seiten gegen diejenigen Märchen, welche die Ungerechtigkeiten böser Stiefmütter zum Gegenstande haben und von denen man darum als von den „die Herzen der Kinder den Müttern entfremdenden" Märchen redet. Doch bedenkt man gar nicht, welche segensreiche Wirkung die Märchen dieser Art sowohl für die Stiefmütter, als auch für die Stiefkinder aufzuweisen haben. Die mit solchen Märchen vertrauten Kinder werden es ihren Stiefmüttern besonders danken, wenn diese, wahren Müttern gleich, nicht lieblos und hartherzig gegen sie sind. Die Stiefmütter werden sich nicht selten der abschreckenden Beispiele in den Märchen erinnern. Man denke sich nur, ein bedauernswertes Stiefkind, das manches schmerzliche Unrecht in seiner kindlichen Einfalt geduldig trägt, erzählt seiner unbarmherzigen Stiefmutter treu-

---

[1]) Vom klugen Schneiderlein. Grimm.
Die drei Spinnerinen. Grimm.

herzig, ohne jegliche Absicht: „Sie hatte aber die häßliche und faule, weil sie ihre rechte Tochter war, viel lieber, und die andere mußte alle Arbeit tun und der Aschenputtel im Hause sein“ u. s. w.: können wohl kräftigere Hammerschläge gegen das schlafende Gewissen geführt werden? Nein, auch diese Märchen haben für die Erziehung in sittlicher Beziehung Bedeutung. —

Zur Förderung des sozialen Interesses trägt das Märchen wenig bei; denn es zeigt nicht wie die Weltgeschichte das Leben und Treiben ganzer Völker in sich und unter einander, sondern seine Teilnahme wendet sich dem Individium zu. Nur insofern kann das Märchen sozialen Sinn erwecken, als es die ersten Anfänge des Gemeinsinnes und der Liebe zum Nationalen legt. Der enge Kreis des Familienlebens, in dem sich das Bewußtsein des Kindes bewegt, wird durchbrochen. An dem Wohl und Wehe fremder Personen lehrt das Märchen rege teilnehmen. Dem Könige sind als dem obersten Richter die Diener gehorsam. Königssöhne helfen der Unschuld zum Siege, die vom Bösen übermannt worden ist. Dadurch, daß man in dem Märchen den Spiegel deutscher Volkssitte und deutschen Volkscharakters sieht, wird das Kind zur Liebe für das Nationale gewonnen. Wer sieht nicht in dem „treuen Johannes“ die deutsche Mannestreue aufs Deutlichste verkörpert! Wer erkennt nicht in dem übertölpelten Hans, der sich von einem Schlaukopfe seinen Goldklumpen für einen jämmerlichen Gaul abfeilschen läßt, den gutmütigen deutschen Michel sogleich wieder? —

Das religiöse, sittliche und soziale Interesse hat seine Wurzel im Gefühl. Dieses ist zwar passiver Natur; es kann aber in Aktivität versetzen, indem es fremde Gemütszustände zu deren Hemmung oder Förderung zu erfassen sucht, was Herbart als Teilnahme bezeichnet. Die Brücke zu dieser bilden Begeisterung und Bewunderung, die auch nicht unerheblich durch das Märchen erzeugt werden. Was das Menschenherz unter den mannigfaltigsten Verhältnissen erlebt hat, sein Leiden und Dulden, sein Harren und Hoffen, das alles führt das Märchen plastisch vor Augen. „Wie das Kind vom Dorfteiche aus die See umspannen, vom Hügel einen großen Berg umfassen kann, so wird es auch Gemütszustände sich zum Verständnis bringen, die weit über seine natürliche Erfahrung hinausgreifen.“ Es kann nicht anders sein: das Herz des Kindes muß erwarmen beim Anblick des Großen und Wunderbaren; es muß mit den Märchenhelden mitdenken, mitfühlen und mit-

handeln. Freudig strahlt des Kindes Auge, wenn das Gute rüstig vorwärts schreitet; beklommenen Herzens folgt es dem Helden durch Gefahr und Not. Bis in seine Grundtiefen wird die Seele des Kindes aufgewühlt durch das unbeschreibbare Gefühl der Mit- und Nachempfindung.

Darum ist das Märchenerzählen ein gutes Disziplinarmittel. Das kranke Kind vergißt seine Leiden; das brave findet reichlichen Lohn, wenn die Mutter ein Märchen erzählt. Das übermütige Kind findet in dem Vorenthalten einer Märchenerzählung eine bittere Strafe für seine Unart.

Wie im Lenz die aufsprießenden Knospen lechzen nach der Wärme der Sonne, so dürstet das sichentfaltende Herz des werdenden Menschen nach der Wärme fremder Gefühle. Nicht ausschließlich in der kalten Luft der rauhen Wirklichkeit, in dem selbst unter günstigen Verhältnissen engen Erfahrungskreise mit seinen Durchschnittsmenschen darf der Keim des Gefühls wachsen; er bedarf zu seiner vollen Entfaltung auch der warmen Luft in den Zaubergärten der Märchen. Ein Meisterwerk der Erziehung ist vollbracht, wenn aus dem zarten Rohr — auch noch in viele andere Gärten verpflanzt — ein starker Baum erwächst, dessen dreiteilige Krone mutig gen Himmel ragt und reiche Früchte der Religiosität, der Sittlichkeit und des sozialen Sinnes trägt. —

Wenden wir uns nunmehr der Bedeutung des Märchens für den Unterricht zu. Die Bedeutung des Märchens für die Erziehung basiert auf seinem ethischen Inhalt; dieser ergreift das Gemüt. Die Bedeutung für den Unterricht beruht auf den Vorstellungen, die als intellektuelles Bildungsmittel Nahrung des Geistes sind. Richtet sich darum der Wert des Märchens für die Erziehung nach der Weckung der Interessen der Teilnahme, so für den Unterricht nach der Weckung der Interessen der Erkenntnis. Die größte Bedeutung des Märchens für den Unterricht liegt darin, daß es aus dem Haupte des empirischen, spekulativen und ästhetischen Interesses die freie Tochter Phantasie entspringen läßt. Diese, die sich in ihrem Verhältnisse zur Teilnahme wohl mit dem gegenseitig bedingenden Verhältnisse zwischen Unterricht und Erziehung vergleichen läßt, wollen wir, sofern sie durch das Märchen ursächlich bedingt ist, zunächst ins Auge fassen.

Daß die Phantasie durch das Märchen wesentlich gebildet wird, ist eine unbestrittene Tatsache. Wie zeigt sich nun die Phantasie im

Märchen und im Kinde wirksam? Wie friedlich und naiv lebt die soeben zum Selbstbewußtsein erwachte Kindesseele. Keine Sorge vor dem Kampfe mit bösen Mächten, keine Erfahrung von den Mühen dieses Lebens, kein Zweifel an dem kindlichen Glauben trübt ihren hellen Sonnenschein. Die ganze Umgebung ist ihr personifiziert. Die Puppe redet, das Tier gibt Antwort, der zuckende Blitz ist eine glühende Peitsche, deren Schwingen den lauten Knall des Donners hervorrufen: alles ist der subjektiven Auffassung des Kindes unterworfen; einer objektiven Würdigung seines Erfahrungskreises ist dieses unfähig. Die Welt des Kindes ist also vorwiegend die der Phantasie; diese spielt mit Vorstellungen wie mit Federbällen. Sie fragt nicht nach Zeit, Ort und Namen, sie kehrt sich nicht an den natürlichen Weltlauf mit seinen kantigen Naturschranken, im schnellsten Fluge entrafft sie sich der engen Umgebung und eilt fernen Gegenden zu: abstrahierend, determinierend oder kombinierend. Den gleichen Weg nimmt die Phantasie aber auch in unsern Märchen: eben diese kindliche Pantasie ist die Signatur derselben. Gerade deshalb sind sie dem psychologischen Standpunkte des Kindes so sehr angemessen.

Und fragt man nun nach der Bedeutung dieser Märchenphantasie, so dürfte die Antwort nicht schwer sein. Nicht nur daß sie auf eigenen Erlebnissen weiterbauend, dem Mitgefühl immer größere Gebiete erobert; nicht nur, daß sie, produktiv und reproduktiv, den jugendlichen Geist elastisch macht: sie ermöglicht auch das historische Nachdenken; sie ermöglicht das sehende Hoffen auf zukünftige, bessere Tage und legte so einen hohen Sinn in das Menschenleben; sie weilt an den Orten, wo unzählige Gestirne erhaben ihre Bahnen kreisen; sie wagt es, den niegeschauten, unfaßbaren Ewigen zu umspannen: welch ein erquickendes Bad im herrlichen Meere der Freiheit! Man gönne doch dem Kinde „das Gefühl der Lösung seiner Naturschranken, welche ihm das Märchen,“ „„die Tochter der Phantasie,““ durch sein Wunder bereitet. So segensreich aber auch das Märchen bei richtiger Verwendung für die Phantasie werden kann, so verderblich wird es bei einseitiger Bevorzugung. Überreizung der Phantasie erschlafft den Geist und gewöhnt an Oberflächlichkeit im Denken und Handeln; sie hat geistige Verschwommenheit und Pflichtvergessenheit zur Folge; sie erregt Widerwillen gegen ernste Arbeit und verführt zur Romanleserei. Es ist demnach auf das richtige Maß der Märchen zu achten, um die Phantasie in die rechte Bahn zu lenken. —

Wir sahen vorhin, daß die Welt des Kindes vorwiegend die der Phantasie ist. Eben darum verlangt nun auch der kindliche Geist nach Phantasiespeise in Form der Erzählung. Getrieben von einem unwiderstehlichem Drange, verlangt das Kind Erzählen und abermals Erzählen, wenn auch immer wieder dasselbe Märchen geboten wird. So bezeugt schon das Kind durch seine gesteigerte Aufmerksamkeit, daß es an dem erzählten Märchen ein empirisches Interesse hat, das durch jede neue Erzählung aufs neue angefacht wird. Welches ist nun der Grund der Entstehung und Förderung des empirischen Interesses durch die Märchenerzählung? Es ist der Reiz, den die Reproduktion bekannter Vorstellungen hervorruft, die, durch das Erzählen eines Märchens erweckt, in immer neuen Kombinationeu auftreten und damit ihre Klarheit steigern; es ist ferner die befriedigende Genugtuung, die durch leichte Apperzeption des Unbekannten durch das Bekannte erzeugt wird und so die Langeweile fernhält; es ist sodann die innerliche Freude, die durch die Mannigfaltigkeit und den Wechsel der Bilder hervorgerufen wird.

Der fesselnde Zauber, der im Märchen liegt und das empirische Interesse weckt, beruht auf der kindlich einfachen Darstellung, auf der faßbaren Sprache. Man schilt das Märchen als einfältig. Ja, es ist einfältig und zwar so einfältig, daß es unseren größten Dichtern schwer geworden ist, dasselbe in seiner Einfachheit nachzuahmen. So setzt das Märchen für den französischen Ausdruck „Prinzessin“ das für Kinder verständlichere Wort „Königstochter.“ Überhaupt sind die in den Märchen auftretenden Namen keineswegs fremde, die Reproduktion der Vorstellungen hemmende Eigennamen; sie bezeichnen vielmehr meistens gleich den Charakter der Personen. Einige Märchen verzichten sogar gänzlich darauf Personen zu bezeichnen. Allerdings soll nicht geleugnet werden, daß sich in manchen Märchen für Kinder auch unverständliche Ausdrücke finden, so z. B. in dem Märchen: „Schneewittchen“ nach der Grimmschen Darstellung folgende: „Ebenholz, Hirschfänger, Frischling, Wahrzeichen, Erz, dälle, Krämerin, Zwerg, Hexenkünste, lusterte.“ Doch weiß der Erzähler Wörter dieser Art mit synonymen zu vertauschen. So fördert die Einfachheit der Märchen in Sprache und Darstellung die Weckung des empirischen Interesses.

Damit aber belebt es den historischen Sinn, lehrt es den Zusammenhang und die Zeitaufeinanderfolge in dem Geschichtlichen erfassen,

klärt es die bereits erworbenen Vorstellungen und fördert es das Bestreben, neue zu gewinnen, verleiht es dem Kinde ein Interesse an seiner Umgebung und vermehrt es endlich die Sprachfertigkeit der Kleinen: denn „Wes das Herz voll ist, des geht der Mund über.“ —

Wessen Herz voll ist, dessen Geist wird aber auch zum Nachdenken und zu Erwägungeu über das angeregt, was sein Herz gefangen nimmt. Die naive Auffassung der Märchen schreitet fort zur naiv denkenden Betrachtung; das empirische Interesse geht über in das spekulative Interesse.

Sobald sich das Denkvermögen des Kindes tätig erweist, wird das Kind leicht einsehen können, daß Rotkäppchens Unfall eine Strafe für den Ungehorsam gegen die Mutter war. Das Kind wird die Torheit der brennenden Kohle bewundern, da diese über den Rücken des Strohhalms gehen wollte. Es wird sich auch wohl die Frage beantworten, warum der Reiche in dem Märchen „Der Reiche und der Arme“ Strafe und der Arme Lohn erhielt. Dieses elementare Kausalverhältnis zwischen Ursache und Wirkung wird von geförderten Kindern unstreitig gefunden und erfaßt werden. Solches Denken erzeugt Begriffe, Urteile und Schlüsse. Logische Beziehungen werden befestigt, deren Klarheit bei stetiger Übung zunimmt.

Der Glaube an Märchen währt solange, bis ihn die durch das spekulative Interesse gebildete Vernunft stückweise zerstört und damit vorsichtig fragen lehrt: „Ist das nichr ein Märchen?“ Die Spekulation, durch das Märchen gefördert, wendet sich somit gegen den Glauben an die Wahrheit der Märchen, wie dies auch die kulturelle Entwickelung des griechischen Volkes zeigt, das den Glauben an die Mythen seiner Altvorderen über Bord warf, als es so weit gebildet war, daß es selbständig spekulativ tätig sein konnte. Der Religion dessen aber, der von sich sagen konnte: „Ich bin die Wahrheit“, kann die Spekulation im letzten Grunde doch nur förderlich sein. Weil nun diese auch im täglichen Leben völlig unentbehrlich ist, so hat man es als eine dankenswerte Eigenschaft des Märchens anzusehen, daß es für die Bildung des spekulativen Interesses Bedeutung hat, trotzdem dies nur im bescheidenen Maße der Fall ist.

Prof. Dr. Rein sucht das spekulative Interesse an dem Märchen dadurch zu erhöhen, daß er die entwickelnd-darstellende Unterrichtsform anwendet, ein Verfahren, welches bei sechsjährigen Kindern wohl kaum

erfolgreiche Anwendung finden dürfte. Wenn aber Schmids „Encyklopädie des gesamten Unterrichtswesens“ sogar die Forderung des Nacherzählens verwirft mit der Begründung, daß hierauf nicht „der Mutterwitz, sondern der Aberwitz der Schullehrer gekommen sei,“ so legt man in schroffem Gegensatze zu der Meinung des eben genannten Hochschullehrers in Jena dem Märchen zur Bildung des spekulativen Interesses keine Bedeutung bei. Wir gehen in dieser Frage den goldenen Mittelweg. Wir suchen einerseits nicht durch schwieriges Spintisieren das zu erreichen, was auf anderem Wege leichter zu erreichen ist; wir versäumen andererseits aber auch nicht, zu geeigneter Zeit durch Fragen die Ursachen der Wirkungen im Märchen klarzustellen. —

Es ist nun noch die Bedeutung des Märchens für die Bildung des ästhetischen Interesses zu zeigen. Wir werden unter dem Gesichtspunkt Ästhetik nicht das sittlich Schöne mit einschließen, weil wir dieses — entgegen der Herbartschen Lehre vom sechsfachen Interesse — bereits an anderer Stelle besonders gewürdigt haben. Ästhetisch bildet das Märchen durch seine Natursinnigkeit, die dem kindlichen Geistesleben angepaßt ist. Denn die Tiere im Märchen sind mit spärlichen Ausnahmen die täglichen Genossen des Kindes. Von Hund und Katze, Pferd und Esel, Fuchs und Wolf, Hähnchen und Hühnchen, Rabe und Eule weiß das Märchen charakteristische Geschichten zu erzählen. Überhaupt alles, was in der Natur auf das Kindesgemüt einen Reiz ausübt, finden wir im Märchen wieder, so die Eiche, die Fichte, überhaupt den ganzen Wald, so die Sonne, den Mond und das Gestirn, so das Gestein, das Wasser und das Feuer. Durch solche Natursinnigkeit bildet das Märchen ästhetisch.

Nicht minder ästhetisch wirkt es aber auch durch seine Klassizität, die es als poetisches Erzeugnis naturgemäß haben muß. Klassisch ist die naturwüchsige Originalität, die sich ohne fremden Beigeschmack dem Genießenden bietet. Klassisch ist, daß das Märchen innerliche Bosheit mit äußerer Häßlichkeit verbindet, während es das reine, unschuldige Herz in einem schönen Körper wohnen läßt. Merkwürdig ist die Tatsache daß die heiligen Zahlen „drei,“ „sieben“ und „dreizehn“ öfter im Märchen wiederkehren. Das Freundlich-hilfreiche und Niedlich-behende, vielfach dargestellt durch Zwerge, ist entgegengestellt dem Groben, Plumpen und Rauhen, das sich oft im Wolf oder Esel verkörpert findet. Sowohl die liebreizende, im goldenen Schmuck prangende

Jungfrau, als auch die häßliche Pechjungfer weiß das Märchen in leuchtenden Farben zu zeichnen.

Man hört vielfach, die häufigen Greuelszenen in dem Märchen wären danach angetan, die ästhetische Bildung in verderbliche Bahnen zu lenken, so z. B. Schilderungen wie diese: „Das boshafte Weib aß sie auf und meinte, es hätte Schneewittchens Lunge und Leber gegessen“ und: „Da mußte sie in die rotglühenden Schuhe treten und mußte darin tanzen, bis sie tot zur Erde fiel“. Wir können solche Schilderungen keineswegs gutheißen, müssen aber doch darauf hinweisen, daß der Reflex beim Kinde ein ganz anderer ist als beim Erwachsenen. Hört dieser von einem Menschen, der zu Tode gefoltert wurde, so ist diese Vorstellung bei ihm in ihrem ganzen Umfange klar; denn er kann sich die Qual, weil er in der langen Schule der Erfahrung belehrt worden ist, tiefgehend vorstellen. Dem kindlichen Gemüte aber mangeln die rechten Vorstellungen von Todesqualen. Auch wird man solche Märchen, die aus ästhetischen Gründen verwerflich sind, entweder gänzlich von der Darbietung ausschließen oder sie wenigstens in veränderter Form vortragen; denn nur bei richtiger Auswahl und sorgfältiger Darbietung ist das Märchen eine „reine und köstliche Perle in perlmutterner Schale am schlammigen Gestade.“

Das Märchen war lange Zeit das verachtete Aschenputtel der deutschen Dichtung. Als einige Männer zu Anfang des 19. Jahrhunderts seine Schönheit erkannten, zogen sie ihm ein schlichtes Gewand an, das ihm sehr wohl stand, und führten es in vornehme Kreise ein. Wie gegensätzlich waren die Urteile „der Männer mit den spitzigen Federn“ über das bescheidene Musenkind. Die Romantiker waren von seiner Schönheit entzückt; jene vulgäre Geistesrichtung eines Nikolai aber war die geschworenste Feindin des Märchens. Weil dieses nämlich ideale Anschauungen anbahnt, steht es der einseitigen, nüchternen Verstandeskultur, dem vornehmsten Prinzip der rationalistischen Erziehung, hemmend im Wege. So glaubt Campe das Märchen im Interesse der Wahrheit nicht empfehlen zu dürfen, und Ramsauer will darum den Kindern keine Märchen erzählen, weil sie nach seiner Meinung dazu verleiten, sich die wirkliche Welt zu kalt und zu kahl vorzustellen und dafür unbefriedigt eine phantastische zu suchen. Mit Campe und Ramsauer kämpft auch der verdienstvolle Dr. Dittes gegen das Märchen. Dieser hat darum schwere Bedenken gegen die Verwendung desselben, weil es „wie Sage, Mythe, Legende und religiöse

Wundergeschichte nicht ein Stoff von entschieden realer Bedeutung" ist Wenn nun Dr. Dittes den vielfach erhobenen Vorwurf, das Märchen leiste dem Aberglauben Vorschub, auch zu dem seinigen macht, so stellen wir dieser schon durch stetigen kulturellen Fortschritt unseres Volkes völlig gehobenen Besorgnis zwei Beispiele aus dem Erfahrungskreise solcher Autoren entgegen, deren Namen für die Wahrheit der Erfahrungstatsachen bürgen. Obgleich A. W. Grube kein Freund des Märchens ist, so muß er doch gestehen, daß ihn die vielen Märchenerzählungen nicht abergläubisch und furchtsam gemacht haben, und Ludwig Tieck erzählt: „Ich habe weibliche Wesen gekannt, die man aus übertriebener Aufklärung selbst vor dem unschuldigen Märchen bewahrte, und die im reiferen Alter nicht über sich vermochten, am Abend auch nur durch das benachbarte Zimmer zu gehen." Für das Märchen einen apologetischen Schild schmiedend, fügt Tieck ergänzend hinzu: „Wird dagegen in der Kinderphantasie das seltsam Ängstigende in Gestalt gebracht, wird es in Märchen und Erzählungen gesänftigt, so vermischt sich diese Schattenwelt sogar mit Laune und Scherz, und sie selbst, die verworrenste unseres Geistes, kann ein Wunder der Wahrheit werden." —

Weitaus größer als die Zahl der Gegner ist die stets wachsende Zahl der Freunde des Märchens. Geistige Größen ersten Ranges, wie Plato, Luther, Hamann, Herder, J. Paul, Goethe, Tieck, Bugomil, Goltz und vor allen andern die Gebrüder Grimm, haben dem Märchen Worte der Anerkennung und des Lobes gespendet. Während sie sich aber mehr oder weniger damit begnügten das Märchen allgemein als poetisches Erzeugnis zu würdigen, hat die Herbartsche Schule aus der Bedeutung des Märchens für Erziehung und Unterricht praktische Konsequenzen gezogen und diese wissenschaftlich zu begründen versucht. Das zeigt z. B. das Werk: „Das erste Schuljahr" von Dr. Rein, Pickel und Scheller. Nachdem Herbart, Ziller, Vogt, Hartmann und O. W. Beyer ihnen den Weg gezeigt hatten, haben die Verfasser des „erstes Schuljahres" statt der biblischen Geschichte das Märchen als Fundamentstoff des ersten Schuljahres hingestellt. Damit ist das Märchen vor den Richterstuhl der Pädagogik gestellt. Die Herbartianer müssen unumwunden zugeben, daß der religiös-sittliche Gehalt der biblischen Geschichten weit über dem der Märchen steht. Sie behaupten aber, — und das ist vornehmlich der streitige Punkt — die biblische Geschichte entspräche

keineswegs dem psychologischen Standpunkte sechsjähriger Kinder. Sie würde, wenn man sie der zarten Jugend als Lehrstoff unnatürlich aufdränge, anstatt der erhofften positiven Wirkung nur eine negative zur Folge haben, nämlich die Oberflächlichkeit in religiösen Dingen. In diesem Streite gehorcht man auf der einen Seite allein der psychologischen Notwendigkeit, während man auf der andern Seite neben den Tatsachen der psychologischen Forschung auch das geschichtlich Gewordene betont. Wir sehen also, daß es sich im letzten Grunde nicht um eine Frage nach der Bedeutung des Märchens handelt; es stehen vielmehr liberale und konservative Prinzipien einander im Kampfe um die Verwendung des Märchens gegenüber. Von diesem Gesichtspunkte aus ist es auch klar, warum Dörpfeld („Didaktischer Materialismus") in dieser Streitfrage den Verfassern des „ersten Schuljahres" mehr äußere als innere Gründe entgegenhält. Weil wir es also mit einer Frage zu tun haben, die über den Rahmen unserer Untersuchung hinausgeht, wollen wir die Richtigkeit Herbart-Zillerscher Ansichten nur insofern näher prüfen, als diese mit der Bedeutung des Märchens in Verbindung stehen.

Diese wissenschaftliche Begründung dafür, daß das Märchen den Konzentrationsstoff für das erste Schuljahr bilden soll, gipfelt vornehmlich in drei Sätzen: 1. „Die Jugend muß immer wieder von vorn anfangen und als Individuum die Epochen der Welkultur durchmachen." 2. Weil das Märchen in der Kindheit des Volkes vom Volke geboren ist, so muß es auch dem einzelnen Menschen in seinem Märchenalter allein gerecht sein, zumal 3. die bisherige geistige Nahrung, die biblische Geschichte, der Apperzeptionsstufe sechsjähriger Kinder nicht entspricht.

Selbst dann, wenn es richtig wäre, daß die Völkerpsychologie gleichzeitig auch Psychologie des Individuums ist und darum das Märchenzeitalter der Völker dem Standpunkte schulpflichtig gewordener Kinder entspricht, so darf man keineswegs weiterschließen, daß das Märchen in seiner jetzigen Gestalt ein ganz getreuer Widerspiegel des Volkes in seiner Kindheit ist; denn die Märchen sind durch die mündliche Überlieferung im Laufe der langen Zeit nach dem jeweiligen Zeitgeschmacke und der Bildungsstufe des Volkes verändert worden; fehlte es doch an Männern, welche die ursprünglichen Märchen getreu aufzeichneten, und die an der Schwelle unsers Jahrhunderts entstandenen Märchensammlungen sind durch „Zutaten des eigenen Geschmacks"

verändert worden. Auch ist es eine unleugbare Tatsache, daß ums Jahr 1470 indische Märchen in Deutschland Eingang fanden, die freilich die deutschen Anschauungen nicht absorbierten. Stammen daher unsere jetzigen Volksmärchen tatsächlich aus der Urzeit des Volkes, so sind sie höchstens Varianten der ursprünglichen Varianten, die sich bis zur Unkenntlichkeit und Ungleichheit des Originals entwickelt haben können und somit dem naturgemäßen Standpunkte sechsjähriger Kinder immer mehr entfernt worden sind. Die dritte Behauptung der Herbartianer hat unter vielen andern Wangemann in seiner „Handreichung beim Unterrichte der Kleinen in der Gotteserkenntnis“ mit vier Beweisgründen zu widerlegen versucht. Und auch wir, so groß immer unser Wohlwollen gegen das Märchen ist, können doch die Verwendung desselben nach Herbartschen Grundsätzen in erster Linie aus religiösen Gründen nimmermehr billigen. — — —

Wir stehen am Ende unserer Untersuchung. Wir schätzen das Märchen als einen propädeutisch wirkenden, erziehlichen Stoff, der weder unter den Gesichtspunkt Spiel-, noch Lernstoff zu fassen ist; denn es stellt eine brauchbare Brücke zwischen Spiel und ernster Arbeit, zwischen phantastischer und realer Denkungsart her. Darum können wir das Resultat unserer ganzen Untersuchung in die Worte J. Grimms kleiden: „Kindermärchen sollen erzählt werden, damit in ihrem reinen und hellen Lichte die ersten Gedanken und Kräfte des Herzens aufwachen und wachsen.“ Märchen sollen besonders im Elternhause erzählt werden, aber auch in der Unter- und Mittelklasse der Elementarschule, wenn auch hier nur in bescheidenem Maße. Freilich muß bei der Verwendung des Märchens zarte Rücksicht auf die Individualität der Kinder genommen werden; denn für das Stadtkind, das gleichsam schon in der Wiege London und Paris gesehen hat, wird es bedeutungsvoller sein als für das Kind auf dem Lande, welches länger in seiner Naivität beharrt. Doch nicht nur das Kind allein, sondern auch der Erwachsene kann in dem Märchen einen herzerquickenden Born finden, was z. B. die langjährige Arbeit der Gebrüder Grimm beweist. Allein gleichviel, ob Stadtkind oder Landkind, ob Sohn des Königs oder Tochter des Bettlers, ob jung oder alt: allen gilt in Beziehung auch auf das Märchen jenes große Wort:

„Was du ererbt von deinen Vätern,
Erwirb es, um es zu besitzen!“

Rektor K. Kleybrink, Gollnow.

8. Über die häusliche Erziehung und die wichtigsten Bedingungen ihres Gelingens.

Es ist seltsam, daß sich der öffentliche Meinungsaustausch mit der Erziehungsfrage fast gar nicht beschäftigt. Man hat so viele Vereine, nicht bloß solche, die sich nur mit Berufsangelegenheiten beschäftigen, wie Handwerker-, Beamten-, Künstler-, Kaufmännische-, Gastwirts- u. s. w. Vereine, — von den Vergnügungsvereinen sehe ich ab — sondern auch solche Vereine die sich die Bildung und Aufklärung des Volks zur Aufgabe gestellt haben, wie Gewerbe-, Volksbildungs-, hygieinische Vereine, und dennoch hört man die Frage: Wie muß die häusliche Erziehung zweckmäßig gestaltet werden? fast nirdends erörtern.

Wie kommt das?

Einesteils denkt man darüber gar nicht nach, vielleicht weil man nicht Zeit hat; andererseits wird man von der Meinung beherrscht, daß es nicht viel auf sich habe, ob man die Kinder so oder so behandelt;. die Hauptsache müsse doch die Schule tun und nicht die Familie Hierzu kommt der weitere Umstand, daß manche sich sagen. Was haben denn meine Eltern von der Theorie der Erziehung verstanden! Wie wurde ich gehuscht und gehutzelt! oder: wie wurde ich ohne alle Aufsicht gelassen! und — trotzdem bin ich ein ordentlicher Mann, eine tüchtige Frau geworden! Also, es kann auf die häusliche Erziehung nicht so viel ankommen. So denkt man weit und breit.

Daher erlebt man es täglich, daß junge Leute sich zusammentun und ein Ehebündnis schließen, ohne auch nur eine schwache Idee von der großen Tragweite ihres Entschlusses zu haben.

Heutzutage ists jedoch anders als früher. Vor fünfzig und mehr Jahren war die häusliche Erziehung viel leichter. Die Lebensverhältnisse waren viel einfacher, die Menge der Genüsse viel kleiner. Die Familie war, worauf es so wesentlich ankommt, geschlossen; es konnten nicht so viel störende Einflüsse in sie eindringen. Der Vater war meist zu Hause oder in der Werkstatt und im Laden, er übersah das Treiben seiner Kinder und konnte ihre Lebenstätigkeit leicht kontrollieren und regeln. Die Mutter war täglich im Kreise der Jugend, an das viele Ausgehen, die mannigfachen Zerstreuungen und Vergnügungen nicht gewöhnt. Ihr hauptsächliches Anliegen, oft ihre einzige Freude war, bei ihren Kindern sein zu können. Die Kleinen

gingen täglich meist nur einmal zur Schule, waren also mehr ans Haus gefesselt und konnten mehr im Hauswesen angestellt werden.

Das ist alles anders geworden. Der Vater ist großenteils tagsüber in Geschäften abwesend; abends ist er oft auch nicht zu Hause, da ruft ihn die Vereinstätigkeit oder die Unterhaltung fort. Auch die Mutter ist nicht selten mehr eine „Aus"frau, als eine Hausfrau. Auch die Kinder sind nicht viel daheim. So kommts denn, daß in vielen Häusern die Erziehung vernachlässigt wird.

Das ist aber sehr schlimm. Denn die häusliche Erziehung ist geradezu notwendig, ja unentbehrlich; namentlich in der heutigen Zeit wo die Zuchtlosigkeit weite Kreise erfaßt hat, wo eine teilweise leichtsinnig redigierte Tagespresse, eine leichtfertige Romanliteratur unvermerkt Gift ausstreut; wo in Hunderttausenden das Verantwortlichkeitsgefühl vor dem heiligen und allsehenden Gottesauge erloschen und der Gedanke an ein Fortleben nach dem Tode und an das Endgericht ertötet ist. Aber auch deswegen, weil der junge Staatsbürger, sobald er großjährig geworden, eine große Menge von Freiheiten erhält, denen gegenüber ihm bei laxer Erziehung der innere sittliche Halt, die moralische Festigkeit und Reife fehlt. Auch das war früher ganz anders. Einmal gab es noch nicht so viele Freiheiten, zum andern hatten die Jünglinge an festen Lebensordnungen, z. B. an den Innungen, gewissermaßen einen schützenden Anhalt und wuchsen nicht nach der Konfirmation so aufsichtslos heran wie seit den letzten 25 Jahren.

Die Eltern sollen daher durchaus nicht meinen, man dürfe die Erziehung nicht mehr üben, müsse vielmehr die Entwicklung und Artung der Kinder der Schule resp. dem Zufalle überlassen. Der Baum wachse ja auch groß, ohne mehr als Regen und Sonne zu erhalten, das Haustier wachse auch auf und werde nützlich ohne erziehende Einflüsse. Abgesehen davon, daß dieser Ähnlichkeitsschluß ganz unzutreffend ist — was für eine Ähnlichkeit besteht denn zwischen einem unbeseelten Baum oder einem Tier und dem mit einem Geist begabten, zur Selbstverantwortung bestimmten Kinde! — so ist auch die Tatsache, auf die Bezug genommen wird, gar nicht einmal richtig. Denn auch der Kieferbaum bekommt keinen schönen, schlanken Wuchs, wenn er einzeln steht, er muß daher im Schluß der Schonung emporwachsen, auch der Apfelbaum erhält keine schöne Laubkrone, wenn sie nicht mit der Scheere des Gärtners bearbeitet wird.

Die häusliche Erziehung ist nicht bloß notwendig, sondern sie ist auch sehr schwierig, und deshalb tuts not, sich darüber zu unterrichten. Die große Schwierigkeit liegt darin, daß die Kinder außerordentlich verschieden beanlagt und geartet sind. Da ist kein Geschwisterpaar, das einander in geistiger Beziehung völlig gleich wäre. Während ein Kind recht lenksam und nachgiebig, ist ein anderes gleichgiltig und unempfindlich, wo nicht gar störrisch und widerspenstig. Eins kann durch eine unfreundliche Miene, durch ein Wort im Innern bewegt werden, ein anderes bleibt dabei ganz ungerührt und benötigt erst eine Tracht Schläge, ehe es seinen harten Sinn ändert. Und wie verschieden ist nicht der Rhythmus der geistigen Tätigkeit; wie groß der gradweise Unterschied hinsichtlich des Auffassens und Merkens, der Tiefe des Empfindens! Daher darf nicht ein Kind genau ebenso wie das andere behandelt werden.

Und nun noch eine von den vielen anderen Schwierigkeiten! Diese liegt darin begründet, daß das Kind von allem was ihm entgegentritt, einen Eindruck, sei er auch noch so gering, behält; durch diese Tatsache sollten alle Eltern, Erzieher und Miterzieher sich zur größten Besonnenheit mahnen lassen. Die Seele des Kindes ist auf ihrem Grunde ja nicht ein toter Spiegel. Ein Gegenstand, der vor einem Spiegel gehalten wird, erscheint als Bild hinter demselben; sobald er aber weggenommen wird, ist auf der spiegelnden Fläche keine Spur mehr von ihm zu entdecken, es ist, als wäre nichts dagewesen. Nicht so bei der Seele des Kindes! Und das Bedauerlichste ist, daß die schlimmen, die Sinnenlust erregenden Wahrnehmungen, Worte pp. weit tiefer in der Erinnerung sich befestigen als die edlen und guten. Hierin beruht die Größe der Verantwortung aller derjenigen, die zur Kindererziehung berufen sind. Deshalb warnt der Heiland so nachdrücklich, daß niemand ein Ärgernis gebe! Deshalb verstärkt er seine Warnung mit der Drohung: „Wehe dem Menschen, durch welchen Ärgernis kommt! Es wäre demselben Menschen besser, daß ein Mühlstein an seinen Hals gehängt und er ersäuft würde im Meer, wo es am tiefsten ist.“

Wenn man eine Aufgabe voll und ganz erfüllen soll, so muß man sie zuvor kennen. Das drängt zu der Frage: **Was ist der Zweck der häuslichen Erziehung?**

Der nächste Zweck derselben ist der, daß die Gesundheit der Kinder beschützt werde, damit dieselben groß werden und die körperliche Ent-

wickelung keinen Schaden nehme. Hier ist vielerlei zu bedenken. Auf den reichen Inhalt der hierbei in Betracht kommenden Punkte, welche in das Gebiet der Gesundheitspflege fallen, kann ich nicht eingehen, sondern will nur bemerken, daß man sich vor allem vor den Extremen hüten muß. Zu große Sorge, Nachsicht und Zärtlichkeit sind ebenso schlimm ja in ihren Endwirkungen viel schlimmer als Strenge, Härte, als auferlegte Strapazen und Entbehrungen.

Bei dem heranwachsenden Menschen ists ähnlich wie bei den Pflanzen. Die kleinen Roggen- und Weizenhälmchen, die den ganzen Winter über in Regen und Schnee, Sturm und Eis draußen gestanden, ertragen die Frostnächte im Frühlinge, ohne zu Grunde zu gehen. Dagegen die Treibhauspflanzen, die nur Wärme kennen gelernt haben und welche vor allen kalten Winden geschützt wurden, können in einer Nacht durch Reif oder Frost vernichtet werden. Darum soll man von kleinauf die Kinder nicht verzärteln; sie werden sonst fürs Leben, das oft rauhe Winde und kalte Regenschauer bringt, unbrauchbar, ihr Organismus kann sonst die notwendige Widerstandsfähigkeit nicht erlangen.

Noch eine Bemerkung darf nicht weggelassen werden. Sehr viele. Eltern, namentlich die, welche starke Gewürze und geistige Getränke (Alkoholika) lieben, haben keine Vorstellung, wie nachteilig dergleichen für den unausgebildeten Körper des Kindes ist, wie sehr das Nervensystem dadurch geschädigt wird. Genüsse wie Wein, Bier (außer dem einfachen), Branntwein, aber auch der Kaffee und Tee, sollten den Kindern ganz entschieden vorenthalten werden. Viele Gesundheitsstörungen würden dann nicht auftreten, die Blutwellen würden nicht künstlich verstärkt ins Gehirn getrieben werden, das Bewußtsein würde nicht so oft getrübt und gestört werden, sondern klar und im Gleichgewicht bleiben. Außerdem würde nicht eine Disposition zur Nervenverstimmung und Krampferscheinungen im Organismus angelegt werden. —

Die Hauptaufgabe der Erziehung liegt jedoch auf dem geistigen Gebiete; sie besteht in der Begründung fester und guter Gewöhnungen. Es ist gar nicht zu sagen, von welch großem und wohltätigem Einfluß solche in der Kinderstube angeeigneten festen Gewöhnungen fürs ganze Leben sind. Darum sagt das Sprichwort: „Jung gewohnt, alt getan.“ „Man muß das Bäumchen biegen, so lange es jung ist“, und ein anderes Sprichwort etwas hausbackener Art: „Wie der Quark dörrt, so bleibt er.“ Eine ganze Reihe von sogenannten Tugenden sind bei Licht betrachtet weiter nichts als feste

in der Kindheit eingepflanzte Gewohnheiten, und doch sind sie von unberechenbarem Werte. Ich erinnere an die mittelbaren Tugenden der Ordnungsliebe, der Pünktlichkeit, Reinlichkeit, Sparsamkeit, des Fleißes, ferner an die der Höflichkeit, Gefälligkeit, Verträglichkeit, auch an die der Mäßigkeit nnd Wahrheitsliebe.

Auf diesem Gebiete liegt eine der wichtigsten Aufgaben der Familienerziehung. — Hiermit hängt die Gewöhnung an schnellen und pünktlichen Gehorsam innig zusammen. Im Elternhause schon muß das Kind die Vorstellung von der überall herrschenden Über- und Unterordnung gewinnen; es muß sich überzeugen, daß der Wille der Eltern schlechthin zu respektieren ist, daß der Vater seiner Anordnung auf jeden Fall Geltung verschafft, und daß alles Widerstreben dagegen nutzlos ist. So, aber nur unter dieser Bedingung, lernt selbst der eigensinnige Knabe sich unterordnen und den Elternwillen gleichsam als eine höhere Macht, die sich unter allen Umständen Gehorsam verschafft, betrachten. Auf diese Weise wird das Leben im Elternhause eine Vorschule fürs spätere Leben, nicht allein für die Schule, sondern auch für das Leben als Lehrling beim Meister oder Lehrherrn, fürs Leben in der Gemeinde und im Staate.

Doch nicht bloß in der Schaffung von guten Gewohnheiten besteht die Aufgabe der häuslichen Erziehung; sie hat nicht bloß das äußere Tun zu ordnen, sondern auch das Seelenleben der Kinder und seine Entfaltung ins Auge zu fassen. Sie hat vieles zu verhüten, vielem vorzubeugen, anderes anzulegen. Wenn erst eine böse Richtung oder schlimme Neigung im jugendlichen Herzen Platz gegriffen haben, dann ists oft schon zu spät. Denn die Kindesseele ist nicht wie ein Gartenbeet, auf dem man bis zur Zeit des Pflanzens alles wachsen lassen kann, was nur immer aufsproßt. Im Garten hat man, ehe man die Pflänzlinge in die Erde bringt, allerdings weiter nichts zu tun, als alles auszujäten. Tut man dies nur mit der nötigen Vorsicht, so daß auch die Wurzeln mit herausgezogen werden, so entsteht für die Pflanzung kein Schaden.

Ganz anders ists in der Kindesseele. Ist diese erst einmal mit bösen Gedanken und Neigungen, mit unzüchtigen Bildern und Einbildungen befleckt worden, so hat sie die kindliche Reinheit und Unbefangenheit verloren, ein Schmutzfleck bleibt trotz der größten Erziehersorge immer zurück; es gibt kein Mittel, keinen Schwamm, das ihn gänzlich, auch die Erinnerung daran, entfernen und auslöschen

könnte. — Darum hat die häusliche Erziehung vieles zu verhüten, zu verhüten namentlich, daß die sinnlichen Triebe und Begehrungen nicht überwuchern und zu mächtig werden. Unleugbar haben die Triebe eine gewisse Berechtigung, weil sie in Bedürfnissen des Organismus beruhen. Diese Bedürfnisse, z. B. das Bedürfnis nach Nahrung, nach Beschäftigung und Tätigkeit, nach Schlaf, nach Kleidung, müssen befriedigt werden; das erfordert die Erhaltung der Gesundheit. Jedoch im Wie der Befriedigung liegt die Ursache, daß so viele Menschen schon früh in die Sklavenketten der Sinnlichkeit fallen. Ganz natürlich! Jede Befriedigung eines Bedürfnisses ist mit einer Lustempfindung verbunden. Jedes neue Lustgefühl vertieft den Eindruck und verstärkt die Erinnnerung daran. Je größer die Lustempfindung, je öfter ihre Wiederholung, desto stärker die Rückerinnerung, desto größer das Verlangen nach neuer Befriedigung, nach erneutem Genuß. Zuletzt gerät der Mensch, der in den ethischen Ideen und in den Gottesgedanken keine wirksamen Gegengewichte besitzt, in völlige Knechtung durch Sinnesbegier. Die innere Beschaffenheit eines solchen ist so, wie Goethe sagt: „Von Begierde taumle ich in Genuß, und im Genuß verschmacht' ich nach Begierde." — Hier ist also ein weites Feld für die Eltern, das ebenso sehr mit Weisheit als mit Sorgfalt gepflegt sein will. —

Aber auch noch etwas haben die Eltern ins Auge zu fassen, nämlich die Umwandlung der kindlichen Unbeständigkeit und Flatterhaftigkeit, infolge deren das Kind bei nichts längere Zeit auszuhalten vermag, in Arbeitssinn und geordnetes Tun, und daneben haben sie auch den Leichtsinn, der nichts ernst nimmt, sondern sich über alles leicht hinwegsetzt, nachdrücklich zu bekämpfen. —

Von den weitergehenden Aufgaben, wie z. B. das Gemüt der Kleinen positiv zu veredeln, die Selbstsucht, die sich in den verschiedensten Formen kundgibt, zu bekämpfen sei, will ich absehen, um deswillen, weil die Erfüllung der bisher angegebenen Zwecke schon schwer genug ist. —

Mit der Klarheit darüber, was die Familienerziehung zu tun hat, ist noch nicht viel getan, man muß auch die Bedingungen, wenigstens die richtigsten, kennen, von denen das Gelingen abhängt. Von ihnen soll daher noch geredet werden.

Die erste Voraussetzung ist die, daß die Eltern hinsichtlich ihrer Kinder nicht falschen Zielen zustreben und nicht falschen Erwartungen

sich hingeben. Viele wollen, daß ihre Kinder im Leben höher hinaufkommen, sie sollen eine angesehenere und sorgenlosere Stellung dereinst einnehmen, als die der Eltern ist. Dieser Wunsch ist ja an sich nicht tadelnswert. Doch ist dabei zu bedenken, daß der Weg zu solchem Ziele ein langer und schwerer ist, weil solche Söhne eine höhere Lehranstalt in der Regel bis zum Abgangsexamen zu durchlaufen haben und dann noch eine Reihe von Jahren erhalten werden müssen, ehe sie ans Ziel kommen. Dazu gehört aber nicht blos eine Gesundheit, Arbeits- und Nervenkraft, sondern auch eine gute geistige Begabung. Wie man nicht aus jedem Holze eine Kunstwerk schnitzen kann, ebensowenig kann man aus jedem normalen Knaben einen Gelehrten oder großen Geist machen. Die Bildsamkeit hat nämlich auch ihre Schranken, und diese liegen nicht allein in den äußeren Verhältnissen der Eltern, sondern ganz besonders in dem Sprößlinge selbst, in seiner Individualität. — Daß dem so ist, wird durch die Erfahrung bestätigt. Ich unterrichte seit langer Zeit den vierten Jahrgang einer gehobenen Stadtschule. Aus meiner Klasse traten bisher 12—18 Schüler alljährlich in die Sexta des Gymnasiums ein.

Von dieser Anzahl ist höchstens einer in die Prima resp. zum Abiturienten-Examen gelangt. Das ist doch lehrreich und bezeichnend!

Außerdem ist auch seitens der Eltern zu beherzigen, was ein Denkspruch sagt: „Das Ehrenkleid ist oft gefüttert mit Herzleid.“ Tatsache ist, daß das meiste Glück und die größte Zufriedenheit sich nicht in den hohen Ständen findet, sondern im Mittelstande. In letzterem wohnt mehr Tugend und Tüchtigkeit als anderswo, auf ihm hauptsächlich beruht die Leistungsfähigkeit der Gemeinden und die Stärke des Staates. Darum sollten die dem Mittelstande angehörenden Eltern ihren Ehrgeiz darin setzen, daß ihre Söhne dem eigenen Berufsstande erhalten bleiben, es wäre denn, daß eine besondere Begabung auf eine andere Lebensstellung hindrängte.

Noch einer anderen Irrung ist Erwähnung zu tun. Auch bei ihr sind Eitelkeit und Hochmut die Ursache. Es gibt Mütter, die von dem Bestreben geleitet werden, daß ihre Sprößlinge vor allen anderen äußerlich sich auszeichnen, welche deshalb ihre Kinder wie Zierpuppen behandeln und kostbar kleiden. Solch unverständiges Tun, wobei Mutter und Kind der Veräußerlichung anheimfallen, rächt sich bitter und führt nicht blos zu geistiger Vernachlässigung, sondern zuweilen sogar zu Verwahrlosung.

Ganz unbestritten ist ja, daß die Liebe der Eltern das oberste treibende Motiv für die Erziehung ist; aber sie darf nicht blind machen, sondern muß mit Weisheit und Ernst gepaart sein, immerdar der großen Verantwortung bewußt, welche die Erzieher übernommen haben. Zu der Weisheit muß unzerstörbare Ausdauer und Beharrlichkeit hinzutreten, denn ohne diese kann das schwere Erziehungswerk nicht gelingen. Es genügt nicht, daß man heute etwas anordnet und vielleicht noch ein-, zwei- oder dreimal daran erinnert, dann aber nicht mehr daran denkt; im Gegenteil: man muß täglich und stündlich darauf zurückkommen, die Ausführung der getroffenen Weisungen fortwährend überwachen, sonst spricht man in den Wind.

Das gilt von den einfachsten und leichtesten Verrichtungen, die den Kindern aufgegeben werden müssen, z. B. vom ordentlichen Zusammenlegen der Schulbücher bei der Heimkehr, vom Aufhängen der Mützen, vom Gurgeln, Zähneputzen u. s. w. Aber nicht minder von anderen unerläßlichen Gewöhnungen, dem frühen Schlafengehen, dem frühen Aufstehen, dem Abbürsten der Kleider u. s. w.

Diese eiserne Konsequenz in der Kindererziehung hat aber zur Voraussetzung, daß Vater und Mutter **eines** Sinnes seien, daß sie in diesem hochwichtigen Werke an einem Strange ziehen. Das ist geradezu eine Fundamentalforderung; denn ohne diese Übereinstimmung ist alles Bemühen des weiseren Elternteiles vergeblich. Widerstrebt nämlich der eine Teil, vielleicht die Mutter, dem Willen des Vaters oder duldet sie ihn nur ungern, dann ist der schließliche Effekt ähnlich so wie bei einem Wagen, an welchem das eine Pferd vorn, das andere hinten angespannt wird: er wird nicht fortbewegt. Jeder beobachtend durchs Leben Gehende wird Beispiele kennen gelernt haben, durch welche diese Tatsache bestätigt wird.

Eine notwendige Bedingung ist auch, daß die Eltern bei allen ihren Maßnahmen nicht blos an die Gegenwart, sondern auch an die Zukunft der Kinder denken, daß sie danach fragen, was für Folgen eine Maßregel für das Später der Sprößlinge hat. Viele Erlaubnisse, Genüsse, Freuden, Freiheiten, die auf den ersten Blick ganz unschuldig und unverfänglich aussehen, erscheinen unter diesem Gesichtswinkel betrachtet als große Torheiten der Erzieher. Solche Eltern dagegen, die, weil sie ihren Kindern durch den Willen fahren, mit Zugeständnissen an die kindliche Bequemlichkeit sparsam

sind, und welche deshalb für hart und lieblos betrachtet werden, erscheinen dann als weise, wahrhaft liebend und gewissenhaft.

Die Kinder können mit Liebe und Güte allein nicht erzogen werden, sondern müssen auch Ernst und Strenge kennen lernen. Die echte wahre Elternliebe offenbart sich daher nicht sowohl in kritiklosem Gewähren, als vielmehr in weisem Versagen mancher Wünsche und Bitten.

Die Gegenwart scheint das Bewußtsein von der Notwendigkeit dieser Aufgabe der häuslichen Erziehung verloren zu haben. Aber es ist geradezu unerläßlich, daß die Kinder lernen, manches zu entbehren, vielerlei sich zu versagen. Man darf nicht meinen, diese wenig angenehmen Erfahrungen den Kleinen ersparen zu können. Solche Erfahrungen sind notwendig, um dem Kindesgeiste für später für die Wirrsal der Hindernisse und Unannehmlichkeiten den Gleichmut und die Elastizität zu verschaffen, um ihn zu härten, damit er im Sturm und Wogendrang des Schicksals fest und standhaft bleibe. Töricht sind daher die Eltern zu nennen, die es nicht übers Herz bringen, ihre Kinder weinen, ja nur ein betrübtes Gesicht machen zu sehen. Durch ihre falsche Liebe tragen sie schuld, daß die Kinder später, sobald die Wünsche und Hoffnungen unerfüllt bleiben, sobald Schmerz und Unglück an sie herantreten, den Mut verlieren und mit ihrem Geschicke hadern. Solche Eltern gehören auch mit zu den geheimen und unerkannten Nährvätern der in den großen Massen herrschenden Unzufriedenheit, der Sozialdemokratie.

Dies an Beispielen zu erhärten, erscheint fast als überflüssig. Darum begnüge ich mich mit einigen kurzen Bemerkungen und Hinweisen auf die biblische und vaterländische Geschichte. Hätten Jakob und Joseph im Elternhause eine gerechte Erziehung erhalten, wären sie nicht fortgesetzt verwöhnt und verzogen worden, so wäre die spätere Unglücks- und Läuterungsschule in Haran bezw. Ägypten, durch welche die Fehler und Versäumnisse der elterlichen Erziehung verbessert werden mußten, nicht notwendig gewesen. Wieviel Kummer, Tränen und Herzeleid wäre beiden erspart worden! Und umgekehrt: was wäre wohl aus dem Kronprinzen Friedrich, dem schöngeistig und leichtfertig angelegten Jünglinge, für ein Charakter geworden, wenn er nicht durch die harte, aber reinigende Zucht seines strengen Vaters — ich erinnere an die Festungshaft in Küstrin — hindurchgegangen wäre! Sicher hätte er ohne sie nicht den hohen Grad von Pflichttreue erreicht, der ihn nachmals vor allen zeitgenössischen Regenten ausgezeichnet hat,

sicher auch nicht das hohe Maß geistiger Spannkraft und zielbewußten Mutes, wodurch er befähigt wurde, auch unter den schwersten Schicksalsschlägen des siebenjährigen Krieges der Zukunft unverzagt entgegenzusehen.

Nicht mit Unrecht hat man das Kind mit einem Fruchtbäumchen verglichen, die Eltern mit dem Gärtner. Soll das Bäumchen gerade wachsen, so muß es früh gebogen werden. Auch die Behandlung des Weinstockes bietet ein belehrendes Bild für die erziehende Tätigkeit der Eltern. Soll der Weinstock nicht blos ins Holz gehen, sondern gute und reichliche Frucht, süße, erquickende Beeren bringen, so muß er verschnitten, der Geiz muß ausgebrochen, die Reben müssen im Herbste gekürzt werden. Ähnlich ists mit dem Kinde. Es äußern sich bei ihm weit mehr Unarten, Ungezogenheiten, Schaden anrichtende Äußerungen des Kraftgefühls als gute Einfälle. In solchen Fällen dürfen die Eltern nicht müßig zusehen und alles gestatten, da gilts vielmehr, einzuschreiten, zuweilen mit aller Strenge. Manchmal, besonders bei Trotz, Bosheit und Unehrlichkeit, müssen geradezu durch körperliche Strafen Schmerzen bereitet werden, dergestalt, daß die Gedanken an die erduldeten Schmerzen die Lustempfindungen, die der Ungehorsam bereitet hat, bedeutend überwogen und in der Erinnerung zurückgedrängt werden.

Daß die Erziehung ein großes Gewicht auf die Schaffung guter und fester Gewohnheiten und Lebensordnungen legen muß, ist oben gesagt worden. Dieselben sind geradezu unentbehrlich, von ihnen hängt großenteils Glück, Zufriedenheit und Gesundheit im Alter ab. Eltern, die diese Gewohnheiten ihren Kindern einpflanzen, geben denselben einen Schatz ins Leben mit, der durch keinen Reichtum aufgewogen wird.

Ein Beispiel möge dies veranschaulichen und zugleich dartun, daß auch hierzu Selbstüberwindung notwendig ist. Bekanntlich bedürfen die Kinder eines Schlafes von 10 Stunden, allmählich herabgehend bis auf $8^1/_2$, 8 Stunden. Nun ist der Schlaf vor Mitternacht am tiefsten und erquickendsten; darum sollen die Kinder früh ins Bett gehen. Aber vielen Eltern scheint es zu streng zu sein, wenn ihre Kinder um 8, $8^1/_2$ oder 9 Uhr sich zur Ruhe begeben, früh um 6 oder $6^1/_2$ Uhr aufstehen sollen. Darum halten sie sich trotz des Sprichworts „Morgenstunde hat Gold im Munde“ nicht an die weise und zweckmäßige Vorschrift. Sie gestatten, daß die Kleinen erst nach 9 Uhr zu Bett gehen, und morgens erst um 7 Uhr und später aufstehen.

So wird das lange Munterbleiben und das späte Aufstehen förmlich zu Regel und Gewohnheit.

Und die Folge dieser Gewöhnung für die Zukunft? Die Kinder taugen nachmals infolge dieser schlechten Gewöhnung nicht für die Landwirtschaft, für viele Handwerke, nicht zu Beamten, z. B. Post-, Eisenbahn-, Steuerbeamten; zum wenigsten wird ihnen die dann eintretende völlige Neuordnung ihres Tageslaufs außerordentlich schwer; sie taugen aber auch nicht fürs Militär, wo es auf größte Pünktlichkeit früh morgens im Dienst ankommt, und was noch schlimmer — sie werden als Väter ihren eigenen Kindern gegenüber in diesem Stücke auch saumselig; damit aber wird der Grund zur Unordnung, Liederlichkeit und Bummelei gelegt. Wie viele haben sich beim Militär nicht dadurch ums Avancement, um Knöpfe und Tressen gebracht, daß sie zu spät in den Dienst kamen!

Auch die Mäßigkeit in Speise und Trank muß angewöhnt, vor Gewährung von Taschengeld muß gewarnt werden. Jedenfalls müssen Eltern, die Taschengeld geben, die Kinder hinsichtlich der Verwendung desselben scharf im Auge behalten. Ich könnte Beispiele anführen, daß hoffnungsvolle Söhne infolge des reichlich gewährten Taschengeldes allmählich zu Grunde gegangen sind.

Eine andere Hauptbedingung fürs Gelingen der häuslichen Erziehung ist die, daß zwischen Eltern und Kindern Aufrichtigkeit herrsche, und daß die Eltern sich fortgesetzt bemühen, ein wahres d. i. ein der Wirklichkeit entsprechendes Urteil über die Geistesbeschaffenheit ihrer Kinder zu erhalten. Wie will man Fehlern und Schäden entgegentreten, wenn man sie nicht kennt! Darum ist es sehr unrecht, wenn die Eltern seitens ihrer Verwandten und Freunde über die schlimmen Seiten ihrer Kinder nicht unterrichtet werden, wenn nicht allein die Tanten, Vettern und Gevattern, sondern auch die Mutter alles zu vertuschen und zu beschönigen sich bemühen. Mancher junge Mensch würde auf die Bahn des Rechten zurückgeführt werden, wenn der Vater beizeiten Kenntnis von seinen Abirrungen erhielt, um einen tiefen, allerdings auch schmerzhaften Einschnitt in die Krankheitsbeule tun zu können. So aber meint man in sträflicher Kurzsichtigkeit: „Um Gotteswillen, nur keinen Auftritt!“ Die sittliche Erkrankung macht darum stetige Fortschritte, sie wächst krebsartig ungestört weiter; endlich kommt es zum Eklat! Aber nun ist es zu spät. Heilung ist dann meist nicht mehr zu hoffen. — Darum muß unbedingt gefordert werden:

Wahrheit zwischen Eltern und Kind! Wahrheit zwischen Vater und Mutter hinsichtlich der Kinder! Offenheit auch der Verwandten in Sachen der Kindererziehung!

Daß die Eltern gleiches Maß gegen alle Kinder üben, keins vorziehen, keins zurücksetzen dürfen, ist eigentlich selbstverständlich, wird aber dennoch zuweilen vergessen. Dasselbe gilt von der Forderung, daß die Eltern alle Affekte vor ihren Kindern vermeiden, allen kindlichen Zornausbrüchen aber mit größter Entschiedenheit entgegentreten sollen. Die Erfahrung lehrt, daß Kindern von solchen Eltern, welche öfter zu Aeußerungen und Kundgebungen der Leidenschaft sich fortreißen lassen, in ähnlicher unseliger Weise arten und auch leicht Gleichmut und Seelenruhe und damit das so unentbehrliche Gleichgewicht des Bewußtseins verlieren.

Hiermit sind wir nunmehr zu demjenigen Faktor der häuslichen Erziehung gekommen, der sozusagen das Fundament für das so verantwortungsreiche Erziehungswerk bildet, zum Vorbild der Eltern. Ohne das gute Beispiel derselben ist alle erziehende Tätigkeit erfolglos. Was die Alten von den Kleinen fordern, müssen sie diesen vorleben. Denn es ist nun einmal eine unumstößliche Wahrheit, was das Sprichwort sagt: „Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm.“ Das gilt auch hinsichtlich der Religiosität. Dieselbe ist für die Erziehung zur Sittlichkeit Voraussetzung und Vorbedingung; denn ihren letzten und festesten Grund hat alle Tugend, jedes sittliche Streben in dem Gedanken an den allsehenden Gott, an das Fortleben der Seele und an das Endgericht. Darum muß der Gottesglaube schon frühzeitig eingepflanzt werden. Das geschieht aber weniger durch vieles Reden von und über Gott und Christus, als vielmehr dadurch, daß die Kinder sehen und eine täglich sich wiederholende Anschauung gewinnen, wie Vater und Mutter beten, vor dem Unsichtbaren sich beugen und denselben als Herrn verehren und anerkennen.

Ueberhaupt ist seitens der Eltern immer zu bedenken, daß auch sie ein Gegenstand fortwährender Beobachtung durch ihre Kinder sind und daher die Verpflichtung haben, sich fortwährend in Zucht zu nehmen. Nur wer sich selbst erzieht, bis ins Alter hinein, kann den Unmündigen ein wirklicher Erzieher sein.

Zur häuslichen Erziehung tritt später die Erziehung der Schule hinzu. Beide müssen, soll das Werk gelingen, Hand in Hand gehen. Aber auch dann ist der Ersatz noch nicht gesichert. Auch dann noch

müssen selbst die weisesten und gewissenhaftesten Eltern ihre Hoffnung auf Gott, von dem alle gute Gabe herabkommt, setzen; denn es gibt noch eine Menge geheimer Miterzieher (Kameraden, Dienstboten, sonstiger unfreiwilliger Umgang, Lektüre, Bücher, Bilder, Spiele 2c.), deren unheilvoller und gewaltiger Einfluß den meisten Eltern verborgen bleibt. Darum müssen alle, Eltern, Lehrer und Erzieher, selbst bei der hingebendsten Liebe der festen Ueberzeugung leben: „Doch der Segen kommt von oben“.

Von einem alten Erzieher und Schulmanne.

9. Die Stille in der Schule.

Alles Gute, also auch der gute Unterricht gedeiht in der Stille. — Es bildet ein Talent sich in der Stille.

Was ist Stille überhaupt?

Das Wort wird in verschiedenem Sinne gebraucht und bezeichnet:

a) Das Gegenteil von dem Geräuschvollen, der laute Tag, die stille Nacht; die Stille der Woche, die Stille des politischen Lebens, die Stille des Marktes (Matth. 8, 26.), die Stille des Meeres und des Windes u. s. f. Aus der Geschichte Elias' wissen wir:

Nicht im wilden Sturm ist er,
Nicht im Sturmeswetter,
Still im sanften Säuseln kommt er,
Unser Herr und Retter!

W. Ganzhorn singt: „Dir o stilles Tal, Gruß zum letztenmal!“

b) Ein Ruhen. Der Kranke (Müde) verhält sich still, um neue Kräfte zu sammeln. Es wird mir wohl nicht als Indiskretion bezeichnet werden, wenn ich in dieser Hinsicht ein wenig aus der Schule plaudere und ein Beispiel aus dem Alltagsleben anführe. In fröhlicher Stimmung saßen vor nicht langer Zeit mehrere Kollegen beisammen, sich unterhaltend über dies und das. Einer beteiligte sich nicht am Gespräch und war überhaupt auffallend still. Befragt über die Ursache, gab er endlich an, er müsse sich von der heutigen großen Anstrengung erst erholen. Er habe Prüfung gehabt durch den Herrn Bezirksschulinspektor. Ein kräftiges Prosit aller Anwesenden billigte den triftigen Grund des „Stillen“ und alle ließen ihn in Ruhe.

Selbst die Natur wird still und erholt sich; z. B. im Winter.

Still ruht der See! Die Vögel schlafen,
Ein Flüstern nur, du hörst es kaum!
Der Abend naht und senkt sich nieder
Auf die Natur ein süßer Traum!

Still ruht der See! Durch das Gezweige
Der heil'ge Odem Gottes weht:
Die Blümlein an dem Seegestade,
Sie sprechen fromm ihr Nachtgebet.

Dieses Sammeln empfiehlt Lavater ebenso für den inneren Menschen:

„Und sammeln sollst du in der Stille,
Mein Geist vor deinem Schöpfer doch!
Da frage ich: Was sucht mein Wille,
Was quält und was erfreuet mich?"

c) Das Aufhören des Lebendigen, das stille Grab.

Still ruht der See! Vom Himmelsdome
Die Sterne friedsam niedersehn —
O Menschenherz, gib dich zufrieden:
Auch du, auch du wirst schlafen gehn.

d) Ein vorübergehendes Aufhören von der Tätigkeit des Lebendigen — ein Schweigen. Z. B. der Stillstand beim Exerzieren, bei einem Geschäft, bei einer Maschine, bei einem Wagen. der Schultätigkeit in der Vakanz, die Pausen beim Singen. Es ist jetzt ganz stille von einer Sache, oder um eine gewisse Spannung zu erzeugen, z. B. in der Rede; Offb. 8, es war eine Stille bei einer halben Stunde im Himmel. Oder denken wir an die qualvolle Verlegenheitsstille, die entsteht beim Steckenbleiben in freier Rede.

e) Das Geweihte: heilige, stille Grabesstätten, stille Nacht, stille Woche u. s. w. Habak. 2, 20, Sach. 2, 17: „Alles Fleisch sei stille vor dem Herrn; denn er hat sich aufgemacht aus seiner hl. Stätte."

f) Die Gottergebenheit; wie Gott will, so halt ich still Ps. 62, 2 sagt David: „Meine Seele ist stille zu Gott, der mir hilft."

Meine Seel' ist stille zu Gott, dessen
Wille mir zu helfen steht. Mein
Herz ist vergnüget mit dem, was
Gott füget, nimmt's an, wie es geht.
Geht die Bahn nur himmelan,
Und bleibt Jesus ungeschieden,
So bin ich zufrieden.

Jes. 30, 15 durch Stillesein und Hoffen werdet ihr stark sein. Jes. 53, heißt es öfter: „Er (Jesus), das Schlachtschaf für unsere Sünden, schwieg stille." 2. Mose 14, 14. „Der Herr wird für Euch streiten und ihr werdet stille sein."

g) Die Zurückgezogenheit: Stille Wasser gründen tief. Ps. 35, 20. Die Stillen im Lande ziehen sich ab vom Weltmarkt und üben Sanftmut und Tugend.

Treuer Heiland! wir sind hier
In der Andacht Stille!
Unsere Sinne und Begier
Lenke sanft dein Wille,
Deines Wortes stille Kraft,
Sie, die neue Menschen schafft,
Bilde Herz und Sitte!

(Heinrich Zeller.)

h) Das Zurückgezogensein. Jes. 47, 5 lesen wir von Babel: „Setze dich in das Stille, du hast aufgehört Herrscherin zu sein."

Der Märzwind von 1890 setzte den Mann, dessen Name in den Apriltagen dieses Jahres Freund und Feind auf den Lippen hatte aus Anlaß seines 81. Geburtstages, den 1. Reichskanzler des neuerstandenen Deutschen Reiches und Begründer Neudeutschlands, den Fürsten Otto v. Bismarck in die Stille des Sachsenwaldes nach Friedrichsruh, um im „neuen Kurs" einem jüngeren Steuermann die Ruder zur Leitung des Staatsschiffes abzutreten.

i) Als Gegensatz des in hörbaren Worten gesprochenen Gebets vernehmen wir jeden Sonntag von den Kanzeln die Aufforderung zur Bekräftigung durch ein „stilles Gebet."

k) Endlich die Bezeichnung des Zustandes, da man einerseits zwar sich äußerlich und innerlich ruhig verhält und doch andererseits dabei tätig ist — die lebendige Stille. Sie bedingt ein Schweigen des Mundes, ein Ruhen des Körpers, ein Sammeln der zerstreuten Gedanken

Diese letztere Auffassung der Stille kommt hauptsächlich für die Tätigkeit in der Schule in Betracht.

Doch ehe ich an die Stille in der Schule komme, möchte ich zuvor der andern Präposition um die Schule nachgehen. Denn gerade davon hängt die innere Stille in den Schulräumen ab, ob die das Haus umgebenden Faktoren jene fördern oder ihr hinderlich sind, so z. B. verkehrsreiche Straßen, frequente Wirtschaften, geräuschvolle Handwerker wie: Nagel- und Kupferschmiede, Zimmerleute, Musikinstitute, Fabriken, Drescher.

Sehen wir ab von diesen uns oft sehr lästigen Störenfrieden, und ist der Plan um uns gesäubert, so kommen wir in das Haus selbst.

Da begegnen uns hölzerne Treppen, lebhafte Kinder des Schuldieners oder der Lehrersfamilie, vielleicht wäscheaufhängende oder hopfentrocknende Personen, auch da und dort zänkisches Gesinde oder gar Frauen, nicht zu gedenken der zuweilen stürmischen Debatten von den Vätern der Gemeinde (gottlob wird die Vereinigung von Schul- und Rathaus seltener). Meist hängt von dem Verhalten der sämtlichen Genannten die Stille in der Schule ab.

Nun treten wir ein in die eigentlichen Räume des tätigen Lebens und freuen uns angesichts so vieler lebendigen Wesen der wohltuenden Stille.

Was ist nun erforderlich, um diese Stille sowohl äußerlich als innerlich bei Lehrer und Schüler zu erzeugen?

Wer hätte nicht mit der Disziplin, deren wesentlicher Bestandteil die Stille ist, zu kämpfen? Und doch wird der eine mehr, der andere weniger als Partner gegen Schwatzigkeit, Flüstern u. a. Schuluntugenden auftreten müssen. Da ist es nun nicht ein lautes, gar schreiendes Warnen und Drohen, nicht ein Klopfen und Schlagen auf den Tisch oder Stampfen auf den Boden, nicht ein Scht, Pst, was die nötige Stille erzeugt, auch nicht ein Herausrufen, Aufstehen oder kurzes Ausweisen (wie Zeller meint) des Attentäters, als vielmehr die ruhige Haltung des Lehrers.

Ein plötzliches Unterbrechen seines Vortrages und scharfe Fixierung des Übeltäters, oder ein kurzes Legen des Fingers auf den Mund vis à vis demselben, oder ein Zeichen mit dem Glöcklein, besonders bei allgemeiner Unruhe — dessen eherne Brust des Lehrers Lunge in tausenderlei Fällen ersetzen kann, oder endlich ein „stummer Blick“ auf den Perpendikel der Schuluhr (die ich, nebenbei gesagt, überall vorhanden wünschte) dessen Diktak zu vernehmen so sicher ein Kennzeichen ist für die wahre Stille, wie man hört das Trippeln eines Mäusleins oder das schleichende Tippen einer Katze — sie alle wirken mehr als das koboldartige Auftreten des Lehrers und wird auch hier die pädagogische Regel sich bewahrheiten: „Wen das Wort nicht schlägt, den schlägt auch der Stock nicht.“

Ich zitiere in dieser Beziehung noch aus Jeremias Gotthelfs „Leiden und Freuden eines Schulmeisters“ den Ausspruch: Es ist doch merkwürdig, wie stille, liebe Ergebung tausendmal mehr wirket, als laute, begehrliche Ungenügsamkeit. O wenn das doch alle Weiber wüßten und junge Schulmeister!

Zum eigenen Verhalten des Lehrers gesellt sich noch dasjenige gegen andere Personen. Die Schulstille wird gestört durch Eintreten fremder Personen in die Schule. Ich sehe hier ab von der Person zum Nachschüren, das wohl am zweckmäßigsten vom Lehrer selbst besorgt wird; allein wie vielerlei andere Leute stören die Schultätigkeit und unterbrechen die Stille? Empfehlenswert ist, sie alle vor der Türe abzufertigen, doch so, daß die Schüler während der kurzen Abwesenheit angemessen beschäftigt sind. Kommt das „Fortsein" als Regel vor, statt alsAusnahme, wird sich auch niemals die erforderliche Stille erzwingen lassen. Darum alle Mann stets an Bord!

Beim Kommen und Gehen haben sich die Kinder streng an die vorgeschriebene Ordnung zu halten, wie auch der Übergang von einem Pensum zum andern nicht eine geeignete Gelegenheit zur Unterbrechung der Stille bieten soll. Er erfolge so rasch wie nur möglich (nötigenfalls auf Kommando). Dem Geflüster, besonders beim Kopfrechnen, wie dem Einblasen muß der Lehrer stark zu Leibe rücken. Hat er's mit obigen Mitteln versucht, wird er sicher als Sieger aus den Kämpfen hervorgehen.

Die Kinder werden ferner gewöhnt, möglichst wenig auf den Abtritt zu laufen, oder gar, wie es ihnen beliebt, an den Trinkkrug zu gehen. Beides sind häufig Produkte der Langweile. Das Anhalten auf den Abtritt werde denen, die mit einem körperlichen Übel (Blasenleiden rc. rc.) behaftet sind vollständig erlassen (natürlich mit der Bestimmung, daß sie selbst darauf zu achten haben, daß nie 2 zugleich den Abort besuchen). Dann sind viele unnötige Unterbrechungen erspart. Wer aber je seinen Platz verläßt, hat sich den Gang der Katze zum Muster zu nehmen, also auf den Zehen, so leise wie immer möglich. In dieser Hinsicht ist das Barfußlaufen der „Wäldler" im Sommer sehr angenehm. Wer darauf achtet, merkt, wie groß der Unterschied zwischen der Stille in der Sommer- und derjenigen der Winterschule ist.

Und nun die innere Stille, welche hauptsächlich das Sammeln der zerstreuten Gedanken bezweckt, in das rechte Geleise zu bringen, ist unerläßlich der richtige Stand des Lehrers, sein eigenes Gesammeltsein und besonders gute Vorbereitung. Je sicherer er seines vorzutragenden Stoffes Meister ist, desto leichter übersieht er seine Schafe, desto weniger ist es möglich, daß nur ein Blick neben hinausgeht. Der Schüler muß den Eindruck haben: unser Lehrer sieht selbst mit dem Rücken. Auge in Auge, das ist die rechte Situation; so daß jedes Wort wie

vom Munde des Sprechers weggeschnappt werden will. Kommt aber dann eine Frage, so wird der „Wald von Händen", resp. werden die Antworten bekunden, jene war die richtige und die Belehrung fiel auf ein gutes Land. — Ein häufiges Unterbrechen seiner selbst mit der Frage: „Du — was habe ich gesagt?" hat zur Folge, daß sich nur wenige getrauen, ihren Gedanken die Zügel schießen zu lassen. Auch gehört langjährige Erfahrung dazu, um herauszubringen, hinter welchen Augen (vorausgesetzt es sind alle auf den Lehrer gerichtet) der böse Feind sein Spiel treibt.

Wer sich den Begriff der wahren Stille vergegenwärtigen will, probiere einmal, den Kindern eine interessante Geschichte vorzulesen oder vorzuerzählen. Wie gespannt ist da alles, wie scheut sich jedes, selbst durch Husten die lautlose, peinliche und doch wieder so wohltuende Stille zu unterbrechen. Es sind das wohl die schönsten Minuten im Lehrerberuf; denn wo kauern sich sonst 50 bis 100 und mehr lebendige Wesen in ihrer Natur, Schmetterlingen gleichend, mäuschenstill vor dem Sprecher!

Doch sei der Vortrag nie zu lang. Was lange währt, ist nimmer schön. Dabei möge der Luftbeschaffenheit, also Temperatur und Ventilation, ein wachsames Auge erhalten bleiben. Schlotternde Füße und fröstelnder Körper taugen nicht zum frischen, fröhlichen Lernen; wie auch Stickluft stets Kopfweh und mit ihm Unruhe erzeugt.

Während bei solcher wahren Stille Leben seitens des Lehrers wie Schülers vorausgesetzt wird, gibt es noch eine falsche Stille — die Grabesstille, bei welcher der tüchtigste Lehrer wohl belehren und fragen kann, aber auch stets erfahren wird, was jene Baalspriester auf dem Berge Karmel, da war keine Stimme noch Antwort, oder um mit Schiller zu reden: doch alles noch stumm bleibt wie zuvor. Die Stille bringt einen lebhaften Katecheten nahezu zur Verzweiflung und dürfte der Grund derselben meistens im sogenannten „Verhocktsein" der Katechumenen liegen. Sie kann nur gehoben werden durch längere tägliche Einwirkung eines andern Lehrers.

Ich schließe mit einem Reim, den ein früherer Nachbar heute noch in seinem Taschenbuch bei sich führt: Präge dir beim Streite zweier Eheleute diese Regel ein:

Zankt das Masculinum mit dem Femininum,
Sollst du Neutrum sein; denn:
„Wer will haben gute Ruh,
Der höre, seh', sei — still dazu!"

oder den Sinnspruch:

> Wer im Frieden will walten,
> Der muß verstehen, still sich zu halten und dem Wunsche:
> „Ein jeder mög im ganzen Leben,
> Sich selbst der rechten Still' bestreben."
>
> Lehrer Göhring, Hall.

10. Nicht Kunst und Wissenschaft allein, Geduld muß bei dem Werke sein.

Auf die Erziehung angewendet.

Dieser dem klassischen Werke des „Faust" entnommene Ausspruch des Altmeisters Goethe enthält, wie so viele Sätze in dem großartigen Drama, eine wichtige, allgemeine Wahrheit. Es sagt uns, worauf es ankommt, wenn eine nützliche Tätigkeit zu einem schönen Ziele gelangen soll, und zwar in dem Sinn, als er einen Faktor solcher Tätigkeit besonders hervorhebt, der auf den ersten Blick zur Vollendung des Werkes nicht so notwendig erscheint wie die anderen Faktoren und deshalb leicht übersehen werden kann. — Es leuchtet ein, daß einem Meister, der ein nützliches Werk schaffen will, rechtes Wissen und Können hiefür unentbehrlich sind. Diese beiden Faktoren sind für die Ausführung in gewissem Sinne gleich notwendig. Wissen allein reicht selbstverständlich, wenn es sich um eine planvolle Tätigkeit handelt, nicht aus, und ein Können ohne jedes Wissen gibt es nicht. Wer eine Arbeit richtig ausführen soll, der muß sie vorher gelernt haben. Freilich spielt bei dem Schaffen das Talent hiezu eine wichtige Rolle. Der eine trifft instinktiv leicht und schnell das Richtige; der andere müht sich trotz vielen Wissens oft vergebens ab, das Werk zum rechten Ziel zu führen. Es gibt unter den Menschen geborene Theoretiker und geborene Praktiker. Beide einseitige Naturanlagen, die sich bis zu einem gewissen Grade gegenseitig ausschließen, wechselseitig zu ergänzen und möglichst auszugleichen, das ist die Aufgabe harmonischer Bildung. Dieser auch allein gelingt die Bildung, d. h. die Schaffung und Gestaltung eines harmonischen Werkes — wenn auch der dritte Faktor, von dem unser Thema spricht, bei der Ausführuug mitwirkt: die Geduld. Denn gut Ding will Weile haben, und ein solches Werk will wohl überlegt und methodisch ausgeführt werden.

Überdenkt man den allgemeinen Inhalt unseres Themas, so springt sofort in die Augen, daß dasselbe auf kein Werk besser und vollständiger

angewendet werden kann, als auf das Werk der Erziehung. Das Werk der Menschenbildung verlangt mehr als jedes andere gediegenes Wissen, sicheres Können und unerschöpfliche Geduld. Denn die Pädagogik ist in der Tat

1. nach der theoretischen Seite hin eine wirkliche Wissenschaft,
2. nach der praktischen Seite hin eine hohe Kunst und
3. ein so schwieriges Werk, daß es ohne ein hohes Maß von Geduld gar nicht vollendet werden kann.

1. Es hat eine Zeit gegeben, in der die Behauptung, die Pädagogik sei eine Wissenschaft, eine gewagte gewesen wäre. Unterricht war bloß Mechanik, Erziehung Dressur. Eine tiefere Einsicht in das Wesen dieser beiden Faktoren war nicht vorhanden. Das ist im Laufe der Zeit anders geworden. Die richtigen Grundsätze für eine wahre Menschenbildung wurden immer besser ergründet, und unablässige, allseitige Studien haben zu einer systematischen, echt wissenschaftlichen Bearbeitung derselben geführt. Das Wesen und Werden der Menschen nach der körperlichen und geistigen Seite wurde beobachtet und die gewonnenen Resultate in der Praxis erprobt und sicher gestellt. Wenn man die stattliche Reihe der wissenschaftlichen pädagogischen Werke, die wir heute besitzen, überblickt, so darf man mit Stolz bekennen, daß auch die Pädagogik neben den anderen Wissenschaften sich mit Ehren sehen lassen kann, auch wenn sie es noch nicht überall zu einer eigenen Fakultät auf unseren Universitäten gebracht hat. Zählt sie auch der Zeit nach zu den jüngsten Wissenschaften, so darf man ihr doch eine um so größere Zukunft prophezeien, je mehr die Einsicht in die Wichtigkeit allgemeiner Menschenbildung überall im Fortschreiten begriffen ist. Seit Benekes und Herbarts, seit Pestalozzis und Diesterwegs Zeiten hat die pädagogische Forschung keinen Augenblick geruht, und gerade unserer Zeit war es vorbehalten, in der Anbahnung und teilweisen Ausgestaltung der Psychologie ganz neue grundlegende Gesichtspunkte zu gewinnen. Welch ein weites Feld des Studierens und Forschens für den strebsamen und gewissenhaften Lehrer, der sein hohes Amt mit Bewußtsein und in der Hoffnung auf sicheren Erfolg führen will!

2. Die Pädagogik ist aber nach der praktischen Seite in der Tat auch eine **Kunst**. Es handelt sich bei ihr um den würdigsten Gegenstand, den die Kunst überhaupt haben kann, um die Bildung und Gestaltung des jungen Menschen. Sollte sich der Pädagoge, der einen

Menschen zur Vollkommenheit zu führen sucht, nicht mit einem Künstler vergleichen dürfen, der eine Statue aus einem Marmorblock zu formen versteht? Freilich ist eine derartige ideale Auffassung der Tätigkeit eines Volksschullehrers äußerst selten, und doch schließt sie im Grunde keine Überhebung in sich; nur ungezählte Hindernisse und Hemmungen sind schuld, wenn in der Tat hier die Wirklichkeit hinter dem leuchtenden Ideale so weit zurückbleibt. Der Lehrer darf und muß das Lehr- und Erziehungsgeschäft als eine Kunst auffassen. Ein Erziehungsideal, ein Bild menschlicher Vollkommenheit schwebt dem rechten Erzieher vor Augen, und in umsichtiger, planvoller Weise sucht er es zu erreichen. Das gilt in demselben Maße von der unterrichtlichen Tätigkeit des Lehrers. Auch der Unterricht, der wahrhaft erziehende Unterricht ist eine Kunst; auch er muß planvoll nach sicheren Gesetzen betrieben werden und gestaltet sich so zur methodischen Unterrichtskunst. Liegt doch in dieser die eigentliche Schwierigkeit des Lehrerberufes. Nur beständige Umschau und fortgesetzter Fleiß ermöglichen es dem Lehrer, sich bezüglich der nie rastenden methodischen Fortschritte auf dem Laufenden zu erhalten, und nur reiche, langjährige Erfahrung in der praktischen Anwendung derselben wird ihm jenen Grad von Fertigkeit und Sicherheit, die man als Unterrichtskunst bezeichnen darf, geben.

3. Zum rechten Wissen und Können muß aber noch hinzutreten die rechte Geduld. Das Lehr- und Erziehungsgeschäft erfordert deshalb ein so reiches Maß von Geduld, weil es

a. ein sehr schwieriges und langsam förderndes ist und

b. weil ihm zahlreiche Hindernisse entgegenstehen, die nur mit größter Geduld überwunden werden können.

Die Schwierigkeiten des Lehr- und Erziehungsgeschäftes sind zahlreich und vielgestaltig. Eine Hauptschwierigkeit besteht darin, daß der Erzieher erst den Zögling zu verstehen, zu begreifen suchen muß. Jeder Schüler ist eine Individualität, die entwickelt werden soll. Der Lehrer muß also vorher über dieselbe klar sein, ehe er sie richtig beeinflussen kann. Das aber ist keine leichte Sache, und auch der fähigste und erfahrenste Erzieher ist in dieser Beziehung vor Täuschungen und Fehlgriffen nicht sicher. Diese in der Natur der Sache liegende Tätigkeit multipliziert sich mit der Zahl der Schüler, die der Lehrer zu leiten hat. Massenerziehung und Massenunterricht sind an sich schon eine Geduldsprobe. Das wird bereitwillig auch von den Leuten zugestanden, die

keine allzu hohe Meinung von dem Beruf eines Volksschullehrers haben. Der häufig zu hörende Ausspruch: „Ich könnte oder möchte nicht Lehrer sein!" beweist dies deutlich. Es sind dies die äußeren Schwierigkeiten der Disziplin, die man wohl begreift, wenn die inneren Schwierigkeiten der Lehrtätigkeit auch nur selten in den außerschulischen Kreisen voll gewürdigt werden. Und es ist ja auch nicht zu verkennen, daß die Herstellung und Aufrechterhaltung einer guten Disziplin auch für den erfahrenen Lehrer eine kraftvolle und unendlich viel Geduld erheischende Sache ist. Und doch wird durch diese Herstellung der Ordnung nur die für die weitere, eigentliche Lehrerarbeit unentbehrliche Voraussetzung geschaffen. Es ist nur gewissermaßen die negative Seite der Lehrertätigkeit. Die positive Seite derselben, der erziehende Unterricht, nimmt die Hauptkraft des Lehrers in Anspruch, ja erfordert den vollen Einsatz seiner ganzen Persönlichkeit. Wie viele schwach begabte Kinder befinden sich stets in einer größeren Schülerzahl! Mit welch unendlicher Geduld muß der Lehrer ihrem langsamen, schweren Begreifen und ihren mangelhaften Leistungen gegenüber stehen! Immer zeigen sich wieder Lücken, die er mit seinem Herzen ausfüllen muß. Nicht Strenge, nicht Gewalt kann hier nützen. Nur Einsicht, unausgesetzte Rücksicht und Vorsicht von Seiten des Lehrers vermag diesen langsamen inneren Bildungsprozeß befriedigend zu fördern; ungeduldiges Treiben und Drängen verträgt sich nicht mit organischer Bildung.

Solche Geduld erscheint aber auch unentbehrlich, wenn man die zahlreichen Hindernisse bedenkt, welche der Tätigkeit eines Volksschullehrers im Wege stehen. Diese Hindernisse alle erschöpfend hier aufzuzählen, scheint unnötig. Sie sind dem Lehrer teils ebenso bekannt, wie sie oft unberechenbar sind. Ist es hier eine übergroße Schülerzahl, welche die Wirksamkeit des Lehrers hemmt, so ist es dort schlechter oder mangelhafter Schulbesuch, welcher dieselbe immer wieder stört. Da fehlt es an den nötigen Lehrmitteln für den Unterricht, dort sind die Schulräume selbst höchst mangelhafte und ungünstige. — Auch die soziale Not der ärmeren Volksklassen in Stadt und Land wirkt hemmend auf die Lehrertätigkeit und legt sich oft wie Mehltau auf dieselbe.

Wohin käme der Lehrer, wenn er die Geduld verlöre! Es wäre um seine Wirksamkeit geschehen.

Wahrlich, nicht mit jenem andern Worte Fausts darf es der Volksschullehrer halten, wenn jener in seinem ungestillten Erkenntnisdrang ausruft: „Und Fluch vor allem der Geduld!" sondern mit dem Wahl-

spruch unseres Themas, welches eben die Geduld als unerläßliche Bedingung für das Gelingen seiner Arbeit bezeichnet — und zwar einer Geduld, die in der Liebe wurzelt. K. K. in E.

11. Worin liegt der Reiz des Lehrerberufes?

„Innere Schätze beglücken. Dir im Innern liegt Edelgestein und Gold; da grabe in den Grüften." Herder.

Wenn man bei Beamten, Professionisten, Gewerbetreibenden oder wer es sonst sei, einmal Nachfrage hält, warum sie wohl diesen oder jenen Beruf ergriffen haben, so wird die Antwort nicht immer gleichartig sein. Diejenigen welche sich glücklich oder doch zufriedengestellt in ihrem Lebensstande fühlen, werden uns aufrichtig die Vorzüge ihres Berufes aufzählen, während Leute, die nicht gefunden, was sie in der Jugend von dem Ideal ihres Lebenszweckes erhofft, nur die beruflichen Schattenseiten hervorkehren werden und in der Regel in das vielgehörte Wort ausbrechen: „Mein Sohn muß freilich etwas anderes werden!" Dabei ist es nicht selten, daß dem einen dort Licht, wo dem andern nur Finsternis deucht und umgekehrt. In dieser Tatsache zeigt sich der Mensch von seiner menschlichsten Seite: Irren und Schwanken, Suchen und Harren, Erkennen und Verkennen, Streben und Genießen, sich glücklich und bald unglücklich wähnen, das sind die Momente, die sein kurzes Erdenleben nur noch kürzer erscheinen lassen. Und doch sollte, wer überhaupt noch einer höheren, größeren Auffassung fähig, des Lebens Arbeit nur als das betrachten, was es wirklich ist: Mittel zum Zweck, um durch rechtschaffenes Wollen und Vollbringen in der Zeit des irdischen Daseins ein ewiges, glücklicheres Jenseits zu erringen! Gilt dies von jeder Berufsart im allgemeinen, von der Königswürde bis zur Bürde des Tagelöhners, so auch vom Lehrerberuf. Und wer ihn wählt, den Lehrerberuf, er mag damit wohl zufrieden sein: Noch birgt er in sich Reize, die die Bürde, die er mit sich bringt, versüßen und dem leichter und geringer werden lassen, der sie auszukosten versteht. Nicht eine Aufzählung der seichten Lebensfreuden, die vielleicht im Lehrerleben ebenso billig sind wie in manch anderem; auch nicht Anleitung, die Klippen und Gefahren zu umschiffen, die demjenigen drohen, der das Lehrschifflein bestiegen, soll hier gegeben werden; sondern einzig und allein kommt es hier darauf an, zu zeigen: Es ist ein erhabener, köstlicher Beruf, der des Lehrers, und nicht ohne Erquickungen und Reize.

Man mag über den Wert materieller Güter und Vorzüge einer Meinung sein, welcher man wolle; man mag auch über das Verhältnis und die gegenseitige Bewertung der materiellen Dinge zu den ideellen verschieden denken: Jedenfalls ist das eine Tatsache, daß diejenigen Personen, welche als Faktoren bei der Berufswahl entscheidend mitwirken, also vor allen der Wählende selbst, sodann dessen Eltern oder Pflegeeltern, Anverwandte und Freunde 2c., daß diese sich in erster Linie die Frage vorlegen: Welches ist die materielle Aussicht in der projektierten Berufsart? Nach Maßgabe der vorhandenen Talente wird man sie in möglichst viel zukünftiges „Gold" umzusetzen trachten. Dieser materialistische Zug, der unserem Zeitalter ganz deutlich an die Stirn geschrieben ist, braucht nicht immer den Beigeschmack der Habsucht und Geldgier zu haben. Und wenn Goethe im Faust (1, 8.) bedauernd sagt: „Nach Golde drängt, am Golde hängt doch alles", so erkennen wir doch auch darin das im christlichen Sinn keineswegs unlautere Bestreben, die „irdischen Sorgen" möglichst zu verringern, um den höheren, auf das Jenseits gerichteten desto ungehinderter seine Aufmerksamkeit zuwenden zu können. Wenn es also gestattet ist, bei der Berufswahl auch das Materielle im Auge zu haben, so erscheint es uns ebenso notwendig und passend, an dieser Stelle — schon der Vollständigkeit halber — einen kurzen Blick auf die entsprechende Seite des Lehrerberufes zu werfen. Hier jedoch schon möchten wir uns gegen den Vorwurf verwahren, als sähen wir in der glänzenden Außenseite die Triebfeder für die einzig maßgebende Entscheidung bei der Beurteilung des Lehrerberufes. Daß dies nicht der Fall ist, soll gerade die Vornwegnahme und kürzere Erledigung dieser Frage dartun, um gerade bei der Hauptsache, der ideellen Seite, desto eingehender und ausführlicher verweilen zu können.

Wäre unser Thema in der um mehrere Jahrzehnte oder gar Jahrhunderte zurückliegenden Vergangenheit zu erörtern gewesen, so hätte man schwerlich die materielle Seite desselben heranziehen dürfen. Es hätte wenigstens sehr schlecht mit dem Wortlaut der Überschrift harmoniert, wenn man die kümmerlichen Lehrergehälter zur Illustration der Sachlage benutzt hätte. Beispiele aus jener Zeit anzuführen, können wir uns an diesem Orte versagen. Jedermann weiß, wie erbärmlich die Handwerker-Schulmeister des 17. und 18. Jahrhunderts besoldet waren. Selbst vor der Kirchentrennung hat es kaum so mangelhaft mit Dotationen versehene Schulämter gegeben, wie lange Zeit nach

derselben. Welchen Einfluß aber gerade die Besoldung, wie die materielle Stellung eines Beamten überhaupt, auf dessen soziale und ideelle Bewertung ausübt, davon ist man heutigen Tags allgemein überzeugt. Wenn wir uns also berechtigt und gedrungen fühlen, der zufriedenstellenden materiellen Seite des Lehrerberufes hier ein kurzes Lobeswort zu sagen, so ist dies nicht mehr und nicht weniger als ein Akt der Gerechtigkeit, die wir unserer Zeit, unseren Behörden, unserem Staatsoberhaupt schuldig sind. In Preußen verdankt der Lehrerstand nach dieser Richtung, Hebung des materiellen Wohles, so gut wie alles. Wir wissen, wie seit der Zeit König Friedrich Wilhelm I., der zum ersten Male ein Schulgeld festsetzt, die Besoldung der Lehrer stetig, wenn auch langsam, gewachsen ist. Ohne Ausnahme galt allen Nachfolgern des erwähnten „Soldatenkönigs“ als eine der wichtigsten Regierungsaufgaben, neben dem tüchtigen Heere auch für gute Schulen und Schullehrer zu sorgen. Das denkwürdige Wort: „Wenn ich baue und verbessere das Land und mache keine Christen, so hilft mir alles nichts!“ war — auf die Tätigkeit der Lehrer bezogen — nicht vergessen oder umsonst gesprochen! Überspringen wir die dazwischen liegende Zeit mit ihren unausgesetzten Bemühungen, das Lehrerwohl zu fördern, bis auf Wilhelm II. Es ist in aller frischer Erinnerung, wie er seit Jahren mit Erfolg bestrebt ist, die materielle Lage aller seiner Beamten den Zeitverhältnissen entsprechend neu zu gestalten. Das preußische Lehrerbesoldungsgesetz vom 3. März 1897 bedeutet in dieser Hinsicht einen solch mächtigen Kulturfortschritt, daß andere deutsche Staaten nicht umhin konnten, diesem Vorsprung nachzueilen. Wir haben — beinah möchte ich sagen glücklicherweise — noch zu gut im Gedächtnis, wie drückend die materielle Lage der Lehrer vor dem bezeichneten Tage war, um die Bedeutung dieser gesetzlichen Regelung der Lehrerbesoldung und Pension richtig einschätzen zu können, und wir stehen nicht an, diese Tat, die Einordnung der Lehrer in den Kreis der gesetzlich festbesoldeten Beamten, als eines der ersten Mittel zu bezeichnen, dem Lehrerberufe neues Leben, neuen Reiz einzuflößen!

Unser dankbarer Hinweis auf die gegenwärtig befriedigende materielle Stellung der Lehrer bedarf aber noch einer kurzen Ergänzung, die Versorgung der Hinterbliebenen betreffend. Faßt man den pädagogischen Beruf von seiner erziehlichen Seite auf, so ist niemand mehr dazu bestimmt, in, mit und durch die Familie zu wirken als der

Lehrer. Bei keinem Stande liegt wohl auch in der eigenen Familie die Saat zu Wohl oder Wehe so nahe bei einander, als in der Familie des Lehrers. Wenn dies aber anerkannt wird, so liegt wohl auch nichts näher, als die Forderung, die Lehrerfamilie so zu versorgen, daß sie sowohl bei Lebzeiten des Ernährers, als auch nach dessen Hinscheiden einen günstigen Einfluß auf die Gemeinschaft von Menschen auszuüben vermag, in deren Mitte sie gestellt ist. Daher müssen wir es mit Freuden begrüßen, daß nicht allein die Lehrerbesoldung auf die wachsenden Familienansprüche Rücksicht nimmt, sondern daß durch ein besonderes, am 1. April 1900 in Kraft getretenes Gesetz die Not von der verwaisten Lehrerfamilie verscheucht ist. Welcher Mensch würde darin nicht einen Vorzug des Berufes erblicken, der ihm die tröstliche Aussicht bietet, dereinst, so es Gottes Wille, in zufriedener Ruhe den letzten Abschied von Weib und Kind nehmen zu können!

Das sind die beiden Hauptpunkte, die der materiellen, überhaupt der gesamten äußeren Lage des heutigen Lehrerstandes Grund und Stütze verleihen. Innerhalb dieses gesetzlich gegebenen Rahmens vermag sich aber das Lehrerleben doch recht verschiedenartig zu gestalten. Ganz abgesehen von der seelischen Beanlagung vorläufig, die den uns umgebenden Verhältnissen erst den jeweiligen Wert oder Nichtwert beimißt, sind selbst diese äußeren Verhältnisse gerade beim Lehrer so eigenartig, daß auch sie erörterungsbedürftig an dieser Stelle erscheinen. Hie Stadt und hie Land! so tönen heut die Rufe, die gern einen Gegensatz konstruieren möchten zwischen den Lehrern hier und dort. Heut ist der Lehrer draußen auf einem weltabgeschiedenen Dörflein als Lehrer, Kantor, Organist, Glöckner und Küster tätig, und in ein paar Jahren, da amtiert derselbe Lehrer in einer Provinzialstadt, und in vielleicht noch kürzerer Zwischenzeit gehört er einem vielstelligen Kollegium einer Großstadt an. So oder ähnlich wandert eine sehr große Anzahl von Lehrern von Dorf zu Dorf, von Stadt zu Stadt oder von Dorf zu Stadt, auch wohl umgekehrt, von Stadt zu Dorf. Es gibt Lehrer, welche auf solche amtliche Weise nicht bloß die entlegensten Gegenden eines oder mehrerer Regierungsbezirke, sondern auch selbst von mehreren Provinzen, eingehend kennen gelernt haben. Nun weiß ich sehr wohl, daß diese „Reisevögel“ oder „Zugvögel“, wie sie genannt werden, weder von ihren Kollegen beneidet werden, noch, daß sie sich selbst allzu glücklich fühlen in dieser wenig stetigen Lebensführung. Wenn man aber einen höheren Gesichtspunkt ins Auge faßt

und sich vergegenwärtigt, daß doch solch' amtliches Umherziehen in den verschiedensten Gauen unseres Heimatlandes nicht ohne bildenden Einfluß sein kann, namentlich auf denjenigen, der da versteht, Land und Leute mit offenem Auge anzuschauen, so wird man damit einverstanden sein können, wenn ich behaupte, auch der öftere Ortswechsel in der Jugendzeit des Berufslebens hat sein Gutes, und wenn man Natur und Menschen zu studieren gelernt hat, auch seinen eigenen Zauber, seinen Reiz. Nun wird man dem entgegenhalten können, daß auch andere Berufsarten hiezu Gelegenheit bieten, namentlich die Postlaufbahn. Jedoch ist hierbei zu beachten, daß wohl andere Beamten häufig den Ort wechseln können, daß aber dabei im Vergleich mit dem Lehrer ein großer Unterschied waltet. Einmal, viel mehr und viel entlegenere und kleinere Wald-, Gebirgs- und Heidedörfer — von den Städten muß hier abgesehen werden — haben wohl Schulen, also auch Lehrer, aber keinen Post- oder sonst einen Beamten; selbst der Beruf der Geistlichen, der sonst gerade hierin viel Ähnlichkeit mit dem Lehrerberufe hat, kann damit nicht konkurrieren. Und sodann möchte ich darauf hinweisen, daß kein zweiter Beruf derart angetan ist, vom ersten bis zum letzten Tage am Orte mit dem Volke in seinen verschieden gearteten Eigentümlichkeiten und Äußerungen in unmittelbare Berührung zu kommen, als der des Lehrers. Daher findet man nicht selten gerade bei diesen eine ungewöhnliche Menschenkenntnis und eine umfassende Erfahrenheit in sozialen und volkswirtschaftlichen Dingen — Errungenschaften die weder, durch Geld erkauft, noch aus Büchern erlernt werden können. Im Alter, wenn er längst am letzten Amtsorte Bürgerrechte erworben hat und längst die Wanderjahre hinter sich hat, wird der „vielgereiste" Lehrer gerade mit Genugtuung auf jene Zeit zurückblicken, die, nachdem die weniger erfreulichen Nebenumstände lange vergessen, ihm doch einen unschätzbaren und unverlierbaren geistigen Gewinn gebracht hat, der eines gewissen ideellen Anstriches nicht entbehrt. So zeigt sich hier schon, wie Materielles und Ideelles innig verknüpft sind und eins aus dem andern resultiert.

Fassen wir nun in Verfolg unserer, das Materielle betreffenden Betrachtung sowohl den Landlehrer, als auch den Stadtlehrer einmal besonders ins Auge. Es ist ein in der menschlichen Natur ebenso tief begründeter Zug, als der nach Freiheit, wenn jeder danach trachtet, möglichst früh und in möglichst großem Umfange selbständig zu werden. Dazu bietet aber die Stellung als Lehrer auf dem Lande wie keine

andere vorteilhafte Gelegenheit. Ohne den konkurrenzartigen Druck, der im Wesen von großen Lehrerkollegien der Städte liegt, zu empfinden, steht der Landlehrer frei und selbständig dar, soweit es im pädagogischen Berufe an öffentlichen Schulen überhaupt möglich ist. Wie mancher sehnt sich nicht Zeit seines Lebens vergeblich nach dem Besitze eines, wenn auch noch so kleinen Grundstückes, in dem er „Herr für sich“ ist! Dem Landlehrer wird dieser Vorzug zu teil. Noch mehr! Man gibt ihm auch die nötigen Wirtschaftsräume und einen Garten, sowie ein Stück Acker darf er sein eigen nennen — die gegebenen Grenzen natürlich immer vorausgesetzt. Wie muß nicht sein Herz schwellen, wenn er im Frühlinge nach des Tages Last und Mühe seinen erschöpften Lungen im Dufte des „eigenen“ Gartens Erholung gönnen kann; wie erfüllt es ihn nicht mit einem berechtigten Stolz, wenn er zur Zeit der Ernte als ein kleiner Landwirt auftreten und den Segen der Felder in die Scheuer füllen kann. Altersgraue Lehrer haben schon oft die Erinnerungen, die sich an die vielen mißratenen oder glücklichen Versuche im landwirtschaftlichen Wesen und an den Betrieb des Gemüsegärtchens oder an den Kuhstall knüpfen, als zu den schönsten ihres Lebens gehörig bezeichnet; und wenngleich der Obstgarten keinen klingenden Erfolg einbrachte, sein „Paradies“ war es doch! Wer diesen Ausführungen nicht beizupflichten vermag, der frage nur einmal bei jenen im Dorfleben grau gewordenen Lehrern nach, oder er ersuche jene um Aufklärung, die da vom Großstadtleben zurückeilen auf das Land, um die zweite Hälfte der Lebenszeit als freier Lehrer-Bauer zu verbringen. Es ist und bleibt wahr, und gilt auch hier: In der Mutter Erde liegt ein Jungbrunnen für das menschliche Leben! Daß darum so viele tausend Lehrer sich auf dem Lande glücklich fühlen können, müssen wir ebenfalls als einen schätzbaren Vorzug unseres Berufes bezeichnen.

Auf anderem Gebiete liegen die Vorteile, die dem Lehrer in der Stadt geboten werden. Ich möchte die hier zu nennenden Eigenarten als auf geistigem Felde liegend bezeichnen. Mit dem ihm zuerkannten Wohnungsgelde, dem Ersatz für freie Behausung, kann der Stadtlehrer je nach seinen Wünschen schalten, es gebietet ihm niemand, hier oder dort zu wohnen. Doch das ist nur eine ganze Kleinigkeit. Höher anzuschlagen sind die zahlreichen, mit der Größe der Stadt zunehmenden Mittel und Gelegenheiten, sein Wissen zu vertiefen, Erfahrungen auszutauschen, Kunstschätze zu besichtigen und zu studieren,

gebildeten Umgang zu pflegen ꝛc., kurz, seine Bildung zu vervollkommnen. Und zwar kann er dies eher und leichter als der Landlehrer, nicht bloß wegen der lokalen Nähe, sondern auch wegen der größeren Muße, die sich ihm in der Stadt bietet, während der Landlehrer seine freie Zeit den Nebenämtern oder der Landwirtschaft widmet. Wer wollte zudem den Vorzug anzweifeln, der dem Lehrer durch den Genuß der Ferien wird! Hier reichen sich die Stadt- und Landlehrer vereint die Hand, tauschen ihre Wohnsitze und pflegen ein jeder des Vorteils, der ihm in der Schulzeit nicht geboten wird: dieser „kneipt" dann Natur, jener „Großstadtluft."

Alles in allem genommen aber können wir nach diesen kurzen Streifzügen durch die äußeren Verhältnisse des Lehrerberufes sagen:

Wie verschiedenartg auch die einzelnen Umstände sein mögen, ein bescheidenes Herz vermag in ihnen ein traulich-glückliches Dasein zu führen!

Nimmt man das Wort „Reiz" in seiner doppelten Auffassung als Antrieb, der zur Wahl des Lehrerberufes geneigt macht, und als Effekt, den die berufliche Tätigkeit auf den Vollziehenden ausübt, so haben wir bisher im wesentlichen nur die Momente beobachtet, die sich für die objektive Bedeutung ergeben. Es würden zu diesen noch einige ebenfalls damit zusammenhängende Dinge zu rechnen sein; so beispielsweise die Achtung, die die Gemeinde ohne weiteres ihrem Lehrer entgegenbringt und die sich bei tadelloser Berufs- und Lebensführung zu einem hohen Maße steigern läßt. Es vermag ferner für viele etwas Bestechendes haben, vermöge der amtlichen Stellung mit der Kirche in eine engere Verbindung zu kommen, als dies bei dem gewöhnlichen Laien der Fall ist; endlicht möchen wir beiläufig auch noch der Nebenämter (Gemeindeschreiberei, Postagentur ꝛc.) gedenken, die zu übernehmen bei vielen Schulstellen Gelegenheit geboten ist. Bringen diese auch vermehrte Arbeit, so sichern sie doch andrerseits einen bestimmenden Einfluß auf einen größeren oder kleineren Kreis von Menschen, der eine gewisse Genugtuung hervorzurufen geeignet ist.

Alle die genannten Eigenschaften und Qualitäten des Lehrerberufes sind dazu direkt angetan, denselben als einen erstrebenswerten erscheinen zu lassen, auch dem, der von dem Wesen des Berufes wenig oder gar keine Kenntnis hat; denn sie bilden die deckende Außenseite, die für

jedermann klar zu sehen ist. Insofern konnten wir auch die Berechtigung herleiten, im Rahmen unserer Aufgabe von diesen äußeren Verhältnissen als von einem „Reize" zu sprechen, der den Lehrerberuf umgibt. Subjektiv verstanden, muß man von dem Reiz des Lehrerberufes freilich in ganz anderer Weise reden. Es gilt dann, einzudringen in das tiefinnerste Wesen der beruflichen Tätigkeit und die psychologischen Momente darzulegen, die auf den Lehrer einen steten und dauernden Reiz auszuüben vermögen. Diesen zu kennen, ist natürlich nur derjenige in der Lage, der schon selbst pädagogisch tätig gewesen, nicht aber, wer von ferne steht und den Beruf auf seinen Inhalt prüft; er könnte es höchstens dunkel ahnen.

Die lehrerberufliche Handlung besteht im Unterrichten und im Erziehen der Jugend. Der Schwerpunkt seiner Tätigkeit liegt im Unterrichten, dem vornehmsten und — für die Schule, der Werkstatt des Lehrers — bedeutsamsten Erziehungsmittel. Es läßt sich nun die vorliegende Frage im zweiten Teile der Arbeit so formulieren: Welches ist der Reiz der unterrichtlichen Tätigkeit? Ob überhaupt ein solcher Reiz vorhanden ist, braucht hier nicht gesagt zu werden; sonst würde sich die gestellte Aufgabe erübrigen, und überdies wird sich die bejahende Beantwortung aus dem Folgenden von selbst ergeben.

Zergliedern wir den Begriff „unterrichten" in die einzelnen Phasen seines Inhaltes, so heißt unterrichten zunächst soviel als mitteilen. Welche Form der Unterricht auch immer annehmen mag, stets wird dabei den Unterrichteten etwas mitgeteilt. Wie nun die Betätigung des jeden Menschen angeborenen Mitteilungstriebes ein Gefühl der seelischen Befriedigung auslöst, das um so stärker ist, je neuer und wichtiger die mitgeteilte Sache ist, ebenso muß beim Unterrichten die lange und fortgesetzte Mitteilung von den Kindern fremden oder doch wenig bekannten Gegenständen das Lösungsgefühl hervorrufen, das jeder ersehnt, der sich in der Spannung befindet, die dem Wissenden eigen ist. Ein gewisser Prüfstein für die Wahrheit des Gesagten ist die Erfahrungstatsache, daß den meisten Menschen das aufgenötigte Verschweigen von Gehörtem oder Gesehenem oder längeres Alleinsein zur peinigenden Qual wird. Da nun, wie gesagt, die Mitteilung desto lustvoller wird, je größer und neuer das mitgeteilte ist, so eröffnen sich demjenigen die Reize der Mitteilung in hohem Maße, der viel zu erzählen in der Lage ist, es erhellt hieraus

daß Lehrer, die über eine große Summe von Wissen und Erfahrung verfürgen, den Reiz der Mitteilung heftiger verspüren werden, als jene, die nur das sich angeeignet haben, was sie zu geben verpflichtet sind.

Nun könnte man leicht entgegnen, daß die Art der Mitteilung, wie sie im Unterricht stattfindet, weder einem inneren Triebe, sondern der auferlegten Pflicht entspringt, und daß die mitgeteilten Dinge nicht neu sind. Es kommt zu ersteren sogar noch der nicht selten von fruchtbaren, produktiven Geistern als drückend empfundene Umstand hinzu, daß der Lehrer den Kindern und dem Unterrichtsstoffe gegenüber seine Selbständigkeit aufgeben und sich eine gewisse Selbstlosigkeit auferlegen muß. Er darf keine eigenen Wege wandeln, sondern muß sich an die durch den Lehrplan gegebene Richtschnur halten.

Diese Schwierigkeit findet jedoch eine befriedigende Lösung, wenn wir bedenken, daß innerhalb der pflichtmäßigen Mitteilung unvorhergesehene Augenblicksreize nicht ausgeschlossen sind, daß ferner die Übertragung von nützlichen Kenntnissen an die heranwachsende Generation ein an sich schon verdienstliches und innere Zufriedenstellung gewährendes Werk ist, und daß endlich auch der sich öfter wiederholende, starr und kalt erscheinende Lehrstoff, als Niederschlag früherer Geistesarbeit gedacht durch unser eigenes Nachdenken, Fühlen und Wollen wiederum in erfrischende und anregende Geistestätigkeit umgesetzt werden kann. Auch hier wird sich die Unterrichtsfreudigkeit steigern für den, der die ererbten Bildungswerke aufs neue erwirbt, um sie zu besitzen. Eine derartige Lebendiggestaltung toter Stoffe läßt uns auch die einfache Mitteilung interessant erscheinen. In dieser Absicht sollten wir Herbart folgen, der in seinen Hauslehrerbriefen da sagt: „Deswegen suche ich meine eigenen Arbeiten so viel als möglich so einzurichten, daß die Wissenschaften, welche jedesmal die Hauptarbeiten der Zöglinge sind, auch mich selbst vorzugsweise beschäftigen.“ (Willmann I, 55.) Interesse am Unterrichtsstoff und subjektiver Reiz am Unterricht hängen sonach innig zusammen. Es dürfte aber auch einleuchten, daß die persönliche Freude am Unterricht nicht unter allen Verhältnissen dieselbe sein kann, sondern daß sie bei den Unterrichtsstoffen intensiver sein wird, die geeignet sind, recht viel Lustgefühle in Schwingungen zu versetzen. —

Ist so schon die einfache Sache, der Stoff und seine Mitteilung befähigt, einen Reiz im Unterrichtenden zu erzeugen, so doch noch mehr die Gruppe von Tätigkeiten, die auf die Aneignung

und Verarbeitung des mitgeteilten Stoffes durch die Schüler abzielt. Nicht ohne Berechnung oder mechanisch kann der Lehrer das Feld bebauen, sondern seine Tätigkeit setzt hinsichtlich des Unterrichtszweckes und -erfolges die genaue Bekanntschaft mit den Objektspersouen voraus. Mit einfacher, um die Wirkung des Eindrucks unbekümmerter Mitteilung wäre der Schule, zumal der Volksschule, und den Schülern nicht gedient. Nachdem der Lehrer den Boden geprüft, auf den er pflanzen will und soll, nachdem er die feinen Fäden aufgesucht, an denen er fortspinnen will, setzt seine unterrichtliche Tätigkeit berechnend und planvoll ein. „Die Lehrmethode ist ebenso wichtig, wie der Lehrstoff, das Wie ebenso wichtig wie das Was!“ (Diesterweg.) Je nach der Art des Unterrichtsstoffes, nach dem geistigen Niveau der Klasse, nach der Größe und Art der Voraussetzungen wird der Lehrer den mitzuteilenden Stoff begrenzen, formen und gliedern. Bald wird er erzählen, bald fragen, bald aufmunternd, bald ernst, hier lebhaft, dort gemütvoll den Ton des Unterrichts modifizieren. Was dabei die Schüler leisten in Aufmerksamkeit, Haltung und Antworten wirkt wiederum auf den weiteren Unterrichtsprozeß entscheidend und verändernd ein.

Diese vielseitige Beziehung und Einwirkung des Lehrers auf die Schüler, das Durchdringen und Verknüpfen von vorausgesehenen, erhofften und Augenblicksergebnissen weist dem Unterrichtenden etwas von der Aufgabe des Feldherrn zu, der seine Truppen gleich Schachfiguren dirigiert und seine Position durch geschickte Ausnutzung der jeweiligen Errungenschaften zu festigen weiß. An diese freie Verfügung über konkrete oder abstrakte Dinge knüpft sich der Reiz des Herrschens, dessen Ausübung auf dem Gebiete der Gedankenwelt zu den höchsten Lustgefühlen beim Unterrichten gehört. Die Erregung der bezeichneten Lustgefühle wird um so heftiger und nachhaltiger sein, je vollkommener, einheitlicher und sicherer der Unterricht und seine Methode ist. „Kaum eine andere berufsmäßige Tätigkeit dürfte in demselben Maße wie die methodische Führung des Unterrichts ein so lebhaftes Gefühl geistiger Freiheit auszulösen imstande sein.“ (Schmidt.)

Betrachtet man jede einzelne Lektion im Unterricht für sich, so ergeben sich Vorstellungen für neue Reize. Im Aufbau der Teile, Einheitlichkeit des Umfanges und der Anlage, Anknüpfung und Entwickelung, Förderung der Spannung, Herausschälung einer ethischen oder religiösen Wahrheit hat jede Unterrichtslektion etwas von der

Art eines dramatischen Kunstwerks, das über alle dabei Beteiligten, Lehrer sowohl als Schüler, einen reizvollen Zauber ergießt. Übrigens ist in diesem pädagogischen Seelendrama der Lehrer stets selbst die handelnde und leidende Hauptperson. Die wechselnden Augenblickserrungenschaften, die berechnenden Wirkungen der Fragen, die jeweilig auf- und niedertauchenden Enttäuschungen oder Überraschungen, kurz die buntgestaltige Technik des Unterrichtsbetriebes ist reich an künstlerischen Reizen.

Daß die oben erwähnten Herrschaftsgefühle einen intregierenden Bestandteil der Lustgefühle beim Unterricht bilden, dafür ist auch die Thatsache ein nicht anzuzweifelnder Beleg, daß Lehrer, denen das geistige Überwiegen und Beherrschen der kindlichen Gemüter abgeht oder zu wenig dünkt, im Affekt zur gröberen Betätigung dieses Herrschreizes durch Anwendung des Stockes übergehen. Die leidenschaftliche Ausübung des Strafrechts ist in vielen Fällen im angezogenen Sinne erklärlich. —

Die Mitteilung des Unterrichtsstoffes an die Schüler ist nicht Selbstzweck, sondern der Unterricht erhält erst dann seinen vollen Wert, faßt man ihn als Mittel zum Zweck auf. Dieser Zweck ist die Ezieh ung. Die in der kindlichen Seele vorhandenen Anlagen sollen jede für sich so weit als möglich ausgebaut uud zur gleichmäßigen Verbindung miteinander gebracht werden. Wie unvollkommen, einseitig und lückenhaft sind nicht die geistigen Objekte die dem Lehrer — hier in der Tat ein Künstler — zur Bearbeitung zugewiesen werden. Da gilt es für diesen zuerst zu spüren, wie und wo er seine Instrumente geistiger Art einzusetzen hat. Entsprechend der verschiedenartigen Individualitäten hat der Erzieher die Pflicht, schonend die Sonde anzulegen, keimende Kräfte von Schlacken zu befreien, gesunde Ansätze zu befruchten, unmoralische Neigungen zu beschneiden, kurz, den Grund für das zu errichtende Gebäude frei und fest zu legen. Der Bau beginnt mit der unterrichtlichen Tätigkeit. Diese so zu gestalten, daß jedes Kind einen erziehlichen Nutzen davon trägt, daß die guten Ansätze individuell zur werdenden Persönlichkeit sich ausgestalten, darin liegt ein Hauptreiz der pädagogischen Berufsarbeit.

Bei dieser künstlerisch aufbauenden, erziehlich gestaltenden Tätigkeit kommt auf Schritt und Tritt, sowohl die geistige, als auch die sittliche Überlegenheit des Lehrers gegenüber den Kindern zum Vorscheine.

Auch darin liegt ein besonderer Reiz. Diese Überlegenheit empfinden auch die Kinder, in deren Augen der Lehrer von vornherein mit einem Nimbus geistig sittlicher Größe umgeben ist, den dieser sich gern gefallen läßt und auch wohl geflissentlich festhält und schützt. Mir ist zum Beispiel ein Lehrer bekannt, der, nur um durch so augenfällige Sinnlichkeit jenen Nimbus nicht zu zerstören, nie vor den Kindern aß und als ihn einst ein Kind in seiner Wohnung beim Essen antraf, da blieb es bestürzt stehen, wußte in seiner Betroffenheit nichts zu sagen und erzählte hinterher den Mitschülern die große Neuigkeit, daß der Lehrer auch essen kann.

Die doppelte Überlegenheit ist der Lehrer als sittlicher Gesetzgeber sogar genötigt, beständig zu hüten. Wenn er befiehlt, dies zu tun und jenes zu unterlassen, so übt er mit zwingender Kraft, der natürlich die warme Menschenliebe nicht mangeln darf, seine sittliche und gestaltende Aufgabe aus.

Die höchste erzieherische Aufgabe aber liegt darin, die Kinderseelen einem vorschwebenden Ideal näher zu bringen. Hierin ruht der höchste und wirksamste Reiz künstlerischen Schaffens. Wie der Bildhauer aus dem unbehauenen Stein die von seiner Phatasie vorgeschriebenen Idealgestalten herausgemeißelt, arbeitet der Lehrer an dem Geiste des Kindes, um es durch sorgfältige Entfaltung seiner Naturanlagen zur größtmöglichen Vollkommenheit zu bringen. Solches planmäßiges Einwirken, Hinzusetzen oder Hinwegnehmen, dieses harmonische Gestalten des lebendigen — nicht toten, wie beim Bildhauer — Stoffes ist die größte künstlerische Fähigkeit überhaupt und übt infolge dessen auch den subjektiv höchsten Reiz aus.

Dieser köstliche Reiz ist nur noch einer Steigerung fähig; und diese tritt dann ein, wenn das geschaffene Produkt, also die Kindesseele nach ihrer erziehlichen Gestaltung, der eigenen Persönlichkeit, dem selbsteigenen Ich möglist nahe kommt. Seine persönliche Individualität der Umgebung aufzuprägen, nicht tote Abdrücke, sondern lebendige Persönlichkeiten zu schaffen, das ist der Stolz und letztes Ziel der Pädagogen. Wer wollte darin nicht einen Abglanz jener göttlichen Wirksamkeit erblicken, die Menschen schuf „nach seinem Ebenbilde“!

Gilt alles bisher Gesagte auch von dem Lehrer, der nur ein Kind zu unterrichten und zu erziehen hat, so muß dem Klassenlehrer, der eine größe Anzahl von Kindern zu bilden berufen ist, die Lust am Unterrichte nur noch vielseitiger werden. Es liegt für

ihn ein beständiger Ansporn darin, eine möglichst große Zahl der Klassenschüler dem bezeichneten Erziehungsideale näher zu führen. Für ihn vergrößert sich der Reiz um das So-und-sovielfache, als er den gewünschten Erfolg seiner Bemühungen eintreffen sieht. Und darin liegt auch die sprudelnde Quelle für neue Lust und Kraft zum Schaffen. Welch innige Freude schöpft er nicht aus dem Beobachten der Kinder Tun und Treiben, welch' reines Vergnügen ist es nicht, mit diesen Kleinen im beständigen Seelenkontakt zu stehen! Bestrebt er sich auch, allen seine Persönlichkeit möglichst zum Vorbild zu machen, so wird er doch der individuellen Entwickelung genügend Raum lassen. Gerade die individuellen Verschiedenheiten, entsproßt und entfaltet durch seine eigene Arbeit, erfreuen und erquicken ihn. Charakteristisch ist in dieser Hinsicht, was Goethe in „Hermann und Dorothea" der Mutter in den Mund legt:

> Wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen;
> So wie Gott sie uns gab, so muß man sie haben und lieben,
> Sie erziehen aufs beste und jeglichen lassen gewähren.
> Denn der eine hat die, die anderen andere Gaben;
> Jeder braucht sie, und jeder ist doch nur auf eigene Weise
> gut und glücklich. —

Hiermit glauben wir den Reiz des Unterrichtens, der dem Lehrer seine edle Färbung verleiht, in seinen einzelnen Phasen genügend dargestellt zu haben. Wir haben gesehen, daß eine Analyse des Unterrichts diesen als eine zusammengesetzte Erscheinung erkennen läßt, die im einzelnen die verschiedensten Lustempfindungen hervorruft. Ein gemeinsames Band aber umschlingt alle einzelnen Funktionen, es ist die sittliche Aufgabe des Unterrichts, die diesen als eine soziale Kulturarbeit stempelt. Das Bewußtsein, im weitesten Sinne der berufene Vertreter und Hüter der geistigen und sittlichen Werte der Gesellschaft und der Förderer ihres Fortschritts zu sein, ist zwar ein zu hoher Verantwortlichkeit, aber auch zu edler Freude zwingendes. In diesem Sinne betrachtet, erhalten Schule und Unterricht etwas Weihevolles, Großes, Ideales. In jener Stätte der Menschheit zu arbeiten, wo der Zukunft des Volkes, unserer Jugend, die Güter der Kultur vermittelt werden, allwo der Lärm des Tages, Parteihader und Konfessionsstreit nicht hindringen, das ist nicht nur ein schwerer, sondern auch ein schöner edler Beruf.

Es haben somit die beiden Hauptteile unserer Untersuchung zu gleich erfreulichen Resultaten geführt, die wir hier am Schlusse der Arbeit noch einmal kurz hervorheben und in die Worte kleiden möchten:

Die äußeren wie die inneren Verhältnisse des Lehrerberufes sind so beschaffen, daß sie auf Menschen mit anspruchslosen Neigungen aber edlem Streben einen ebenso großen objektiven wie subjektiven Reiz auszuüben vermögen!

Thesen:

A. Der Begriff „Reiz" läßt eine Deutung im objektiven wie im subjektiven Sinne zu; beide finden Anwendung auf den Lehrerberuf.

B. In objektiver Beziehung genommen, muß der Lehrerberuf als ein reizvoller erscheinen; denn:

I. Der Lehrerstand erfreut sich einer intensiven Fürsorge der Behörden, die ihm

1. eine auskömmliche, feste Besoldung und Pension,
2. eine zufriedenstellende Reliktenversorgung

zuwenden.

II. Zu den anziehenden, die äußeren Verhältnisse des Lehrerberufes gehörigen Erscheinungen gehören ferner:

1. die Gelegenheit, Land und Leute kennen zu lernen;
2. das freie, die Vorzüge des landwirtschaftlichen Lebens umfassende Dasein des Landlehrers;
3. die vielseitigen geselligen und bildungsreichen Beziehungen des Stadtlehrers;
4. die Ferien;
5. die Achtung, die man in der menschlichen Gesellschaft dem Lehrerstande entgegenbringt;
6. die enge Fühlung mit der Kirche und
7. die Gelegenheit, Nebenämter zu übernehmen.

C. Subjektiv aufgefaßt, liegt der Reiz des Lehrerberufes im Unterrichten. Eine Analyse dieses Gesamtreizes ergibt im einzelnen folgende Phasen:

Psychologisch wirkt reizvoll

I. die bloße Mitteilung;
II. die methodische Führung des Unterrichts;
III. das erziehliche Moment beim Unterricht;
IV. der Klassenunterricht in gesteigertem Maße und

V. das Bewußtsein von der sozialen und kulturellen Bedeutung des Unterrichts.

Literatur:

1. Bartholome, Volksschulwesen im Staate der Hohenzollern.
2. Kehrein und Keller, Handbuch.
3. Bock, Schulkunde.
4. Wilhelm Ament, die Entwickelung von Sprechen und Denken beim Kinde.
5. Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts. Von Rein, Pickel und Scheller.
6. Franz Schmidt, Über den Reiz des Unterrichtens.
7. Kehr, Praxis der Volksschule.
8. Patzner, Pädagogische Goldkörner.

Lehrer Bruno Clemenz, Liegnitz.

12. Welches sind die Aufgaben, welche das Gesetz vom 2. Juli 1900 über die Fürsorgeerziehung Minderjähriger den Lehrern an Volksschulen und Erziehungsanstalten stellt?

Still und geräuschlos ist am 1. April d. J. ein Gesetz in Kraft getreten, das von hoher sittlicher und sozialer Bedeutung ist. Es ist das Gesetz über die Fürsorgeerziehung Minderjähriger vom 2. Juli 1900. Zwingende Gründe waren es, die dasselbe herbeigeführt haben: Größer wurde die sittliche Not unter Minderjährigen, und alljährlich wuchs die Zahl jugendlicher Verbrecher, für Kirche und Staat eine gleich große Gefahr. Kirche und Staat müssen ein naturgemäßes Interesse an dem sittlichen Zustande ihrer Glieder haben; denn bei jener handelt es sich um die Seelen, die Gewissen, und bei diesem um die Kräfte, die physischen wie die geistigen. Jene geschichtlichen Macht- und Erziehungsfaktoren schließen keineswegs einander aus, sondern sie ergänzen sich geradezu. Ihr hoher sittlicher Wert besteht neben Realisierung göttlicher Gebote und des christlichen Erziehungsplanes auch darin, daß das Wohl des Ganzen auch zugleich das des Einzelnen in gewissem Sinne in sich schließt. Folgen wir deshalb mit Hingebung und Vertrauen diesen Führern, so lange sie von ihrem gottgewollten Programm nicht abweichen; es kann uns nur zum Segen für Zeit

und Ewigkeit gereichen. Mit dankbarem Herzen begrüßen wir darum auch jenes Fürsorge-Gesetz, in welchem wir staatlich verwirklicht sehen, was ernste Männer der Jugendführung schon längst ersehnten und die Kirche und die freiwillige Liebestätigkeit in zahlreichen Anstalten der inneren Mission bisher schon zu üben suchten ohne gesetzliche Unterlage. Dieser Umstand aber läßt erhoffen, daß das Gesetz nicht nur auf dem Papiere stehen bleibt, sondern von ihm ausgiebiger Gebrauch gemacht wird. Ja, es bedeutet auch eine ernste Pflicht für alle, ihre Mitwirkung der Ausführung des Gesetzes bereit zu halten; denn nur davon wird der schließliche und ganze Erfolg der gesetzlichen Bestimmungen abhängig zu machen sein. Daß die Schule dabei nicht leer ausgehen darf, muß als selbstverständlich gelten. Gerade sie — die Volksschule — ist ja schon lange gewohnt, Kirche und Staat zu dienen; sie hat stets die Hauptaufgabe ihrer Tätigkeit darin erblickt, würdige Glieder diesen Instituten zuzuführen: tüchtige Erdenbürger und hoffnungsfreudige Himmelsbewerber auszubilden; kurz: sie ist von jeher Erziehungsschule gewesen. Wo dieser Charakter zeitweise verwischt, aber keineswegs völlig verschwunden war, ist es eben dem nuturgemäßen Entwicklungsgesetze aufs Konto zu schreiben. Menschenwerke können sich in ihrer ursprüglichen Form nur eine zeitlang behaupten, die Hüllen der Zeit werden abgeworfen, die alte Idee schlüpft in ein neues Kleid und erscheint verändert, und doch ist in Wirklichkeit oft nichts eingebüßt. Neue Kanäle neben den alten haben auch die „Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872“ gegraben, durch welche die Wasser zur Erziehung des heranwachsenden Geschlechts geleitet werden. Nicht Kenntnisse und Fertigkeiten allein vermittelt die neue, auf jenen Bestimmungen aufgebaute Schule, sondern gleich der alten bearbeitet sie den Gedankenkreis des Kindes in der Weise, daß es den Weg zum Reiche des Guten, Ewigen und Wahren einschlagen müßte, wenn nicht außerhalb des Schullebens zerstörende Mächte dem entgegen wirken. Und wenn man darum in unseren Tagen mit Recht Klage über das Schwinden der Autorität im Volke führen muß, so ist am allerwenigsten die Schule verantwortlich zu machen. Was anderswo gesündigt wird, soll diese nicht entgelten. Sie hat ihre wahre Aufgabe noch nie verkannt und wird es auch — so hoffen wir — in Zukunft nicht tun. Wer unserer Schule, wie sie heute ist, seine wohlwollende und fürsorgende Hand leiht, dem darf auch jetzt noch jenes Wort gelten, welches dem Hauptmann zu Kapernaum nachgerühmt wurde: „Er hat

unser Volk lieb, und die Schule hat er uns erbaut". — Mag die Schule also in ihrer bisherigen Weise fortfahren — sie ist in ihrer fortschreitenden Entwickelung den großen Erziehungsaufgaben gewachsen. Sie arbeitet mit Hingebung und Treue an den jungen Menschenseelen; alle will sie ihrer hohen Bestimmung entgegenführen. Doch leider ist das nicht immer möglich. Wie früher, so heute und in aller Zeit wird es verlorene Schäflein geben, die ihre eigenen Weg wallen. Diesen Sorgenkindern gilt das neue Fürsorgegesetz. Mit der Schule, mit der ganzen menschlichen Gesellschaft im Bunde will es sein Rettungswerk beginnen. Aber wie jeder Bund den Beteiligten Pflichten stellt, so auch dieser.

Und welcher Art mögen diese Pflichten sein, die sich da für den Lehrer ergeben? Sie liegen nicht direkt ausgesprochen im Gesetze, sie wollen gesucht sein. Wer ahnungslos die Paragraphen des Gesetzes durchwandert, ist vielleicht am Schlusse recht erfreut, wenn es sich sagen kann: Gottlob! für mich ist darin nichts enthalten, ich bin ja so kein schlechtes Glied, bin auch nicht der Vormundschaftsrichter oder der Landrat, der Landesdirektor, die hier etwas zu tun bekommen. — Wer so urteilt, der hat wohl Buchstaben gelesen, aber vom Geiste nichts verspürt, der im Ganzen weht. Das kann doch nicht das höchste Ziel des Gesetzes sein, Übeltäter gewähren zu lassen, um sie hernach nach eigener Weise wieder zu retten. Nein, sein idealster Zweck ist der, sich selbst überflüssig zu machen. Es will treue Wacht halten über die, die erziehen und sich erziehen lassen; es will sie auf gütigem Wege erziehen zu ihren Aufgaben; und endlich will es — wenn's nicht anders sein kann — aus lauter Fürsorge mit seiner ganzen äußeren Kraft hereinbrechen und alle ihm eigene Gewalt entbinden. So will es verstanden sein, und so enthält es für alle etwas und für viele vieles. So auch ist es dem Lehrer, dem Volkserzieher, ein treuer Bundesgenosse. — Ein Ziel und viele Wege! Einer dem anderen untertan, einer dem anderen behilflich! Das ist der Klang im Bunde.

I. Die Voraussetzungen zur Fürsorgeerziehung.

§ 1. Das Gesetz lautet in seinem ersten Teile: „Ein Minderjähriger, welcher das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet hat, kann der

Fürsorgeerziehung überwiesen werden: 1. Wenn die Voraussetzungen des § 1666 oder des § 1838 des Bürgerlichen Gesetzbuches vorliegen und die Fürsorgeerziehung erforderlich ist, um die Verwahrlosung des Minderjährigen zu verhüten. . ." In § 1666 des Bürgerlichen Gesetzbuches heißt es: „Wird das geistige oder leibliche Wohl des Kindes dadurch gefährdet, daß der Vater das Recht der Sorge für die Person des Kindes mißbraucht, das Kind vernachlässigt oder sich eines ehrlosen oder unsittlichen Verhaltens schuldig macht, so hat das Schuldigkeitsgericht die zur Abwendung der Gefahr erforderlichen Maßregeln zu treffen. Das Vormundschaftsgericht kann insbesondere anordnen, daß das Kind zum Zwecke der Erziehung in einer geeigneten Familie oder in einer Erziehungsanstalt oder einer Besserungsanstalt untergebracht wird."

Die Eltern sind hier der sündige Teil. Es soll die Fürsorgeerziehung eintreten, wenn Eltern

a) ihre Rechte mißbrauchen. Das geschieht, wenn sie die Kräfte des Minderjährigen zu sehr in Anspruch nehmen, ihn ausbeuten oder mißhandeln, wenn sie ihn wohl gar zu unsittlichen oder unrechten Handlungen anlernen oder zwingen;

b) den Minderjährigen vernachlässigen, d. h. sich um ihn wenig bekümmern, ihm nicht die erforderliche Wohnung, Kleidung und Kost geben, ihn nicht zur Reinlichkeit und Ordnung oder zum Schulbesuch anhalten, ihm also die notwendige körperliche geistige Pflege nicht angedeihen lassen;

c) sich selbst eines ehrlosen und unsittlichen Verhaltens schuldig machen. „Dieser Fall wird vorliegen, wenn sie andauernd gegen die Strafgesetze handeln oder wenn sie in sittlicher Beziehung ein liederliches Leben führen".

Einschärfend und warnend erhebt in diesen Worten das Gesetz seine Stimme und ruft gewissermaßen: Elternhaus, erfülle deine heiligsten Pflichten an deinen Kindern, damit nicht deine Erziehungsrechte dir abgenommen und einem anderen gegeben werden müssen, der besser ist als du! — An erster Stelle finden wir diesen Hinweis und wahrlich nicht zufällig. Die Erfahrung hat gelehrt — und die Lehre ist in maßgebenden Kreisen erkannt worden —: „Kann man auch Trauben lesen von den Dornen oder Feigen von den Disteln? Ein jeglicher guter Baum bringet gute Früchte, aber ein

fauler Baum bringet arge Früchte." Diese einfache, in ihrem positiven Sinne freudig erhebende und in ihrem negativen gewaltig erschütternde biblische Wahrheit war den gesetzgebenden Faktoren Preußens bei all' ihrer Sorge um eine gute Erziehung der Jugend abhanden gekommen. Und diese Vergeßlichkeit hat sich bitter gerächt: Staat und Kirche, Schule und Gemeinde, überhaupt alle haben leiden müssen und werden die Schmerzen noch lange spüren. —

Die größte Gefahr für die Mit- und Nachwelt ist die schlechte Erziehung im Elternhause. Das ist diesmal gesetzlich anerkannt worden. Eine Besserung der sittlichen und sozialen Zustände erheischt zunächst eine Besserung der häuslichen Erziehungsfaktoren, eine Schärfung der Gewissen für die wahren Aufgaben der Erziehung. Was kann aus dem Kinde werden, wenn es die Giftstoffe eines gottentfremdeten Hauses einatmen muß, wenn böses Beispiel derer, denen es gehorchen, die es lieben und ehren soll, unbarmherzig niederreißt, was die Schule Gutes unter Müh und Not in das jugendliche Herz eingepflanzt hat? — Wie ist es möglich, Autorität ins nachgeborene Geschlecht zu bringen, wenn Eltern selbst eine solche ihren Kindern nicht darstellen und in Gegenwart dieser letzteren durch abfällige und böswillige Kritik an Lehrer und Pfarrer und anderen amtlichen Personen deren Autorität untergraben? — Wie kann das Pflichtgefühl für soziale und göttliche Gesetzesforderungen entwickelt und gesteigert werden, wenn Eltern und erwachsene Familienglieder Kindern die Ge- und Verbote des Lehrers umgehen helfen, sie förmlich dazu anleiten und dann die Übertretungen mit scheinbar ehrlichem Gesicht, aber gewissenlosem Herzen wegzuleugnen suchen? — Welchen Dienst kann ein Mensch der menschlichen Gesellschaft und ihren Einrichtungen leisten, wenn er als zarte Menschenblume im Elternhause ein Krüppel geworden ist, ein Krüppel an Leib und Seele? —

Es liegt im Sinne jenes zitierten Paragraphen, daß diesen Erscheinungen, über die das Gesetz teilweise den Stab bricht, teilweise ihnen auch nur indirekt mit dem Finger droht, ernstlich zu Leibe gegangen wird. Hier liegt ein Feld für soziales Wirken so weit und reich, ein Feld fruchtbarer Missionstätigkeit! — Doch wir fragen nach unserem Thema nicht: Was kann der Staat, die Kirche, der Mitchrist hier tun? sondern: Welche Aufgabe erwächst dem Lehrer aus diesen Tatsachen?

1. Des Lehrers erste Sorge sei die Lösung der Kardinalforderung: Erwirb die Liebe des Elternhauses! — Liebe erweckt Liebe. Die Liebe des Lehrers ist eine Universalkraft, vor der die Übel der gleichgültigkeit, des Mißtrauens, der Rechthaberei, des trotzigen Eigensinnes und dünkelhaften Familienstolzes bei vielen Eltern weichen. Sie stellt die Grundbeziehungen zwischen Schule und Haus her, die Segen garantiert; sie übt den günstigsten Einfluß auf die häusliche Erziehung aus, spornt an und warnt, wo es nötig ist. Mit willigem Herzen unterzieht sich das fehl gegangene und nicht ganz verdorbene Elternhaus dieser höheren pädagogischen Korrektur und schreitet als natürlicher Bundesgenosse der Schule zur Seite — wenn auch etwas unsicher. Solche gegebene und erworbene Liebe kann in besonderen Fällen die Macht der lokalen öffentlichen Meinung gegen ein Haus entbinden, das dem erziehlichen und sittlichen Ruine zusteuert. Aber das Band zwischen Lehrer und Eltern muß vorsichtig geknüpft werden. Wer seinen Rücken nach allen Seiten krümmt, auf alle Verhältnisse eingeht, allen elterlichen Wünschen gerecht werden will — und wie verschieden und bedenklich sind diese oft! — der kann schließlich einen selbständigen Wert nicht mehr behaupten, er wird zum Kettenhund des Hauses, und sein Einfluß auf die Eltern verläuft im Sande. Auf dem Boden gegenseitiger Hochachtung, die einerseits vom persönlichen Werte des anderen überzeugt ist, anderseits unter den Schwächen das Gute erkennt und zu stärken sucht, muß solches Verhältnis zwischen Schule und Haus erwachsen. Leider ist dieses Ideal nur zu oft illusorisch, und auch der beste Lehrer hat zuweilen guten Grund, über die Wandelbarkeit menschlicher Herzen Klage zu führen. Solche Erfahrungen können wohl wehmütig stimmen, aber mutlos machen sollen und dürfen sie uns nimmer. —

2. Auch nehme der Lehrer oft und gern Veranlassung, über Fragen der Erziehung mit den Eltern zu sprechen, suche sie auf in ihren Wohnungen, mache sie aufmerksam auf ihre pädagogischen Mißgriffe und ermuntere sie im Hinblick auf das Urbild aller Erziehung: Jesus Christus. Auch kalte Herzen und lasterhafte Seelen fühlen sich — wenn nicht alle Pietät und jegliche gute Regung in ihnen geschwunden ist — zuweilen innerlich wunderbar besiegt, und die heiligsten Entschlüsse quellen hervor. Mögen hernach sie auch bald wieder im Kot der Sünde auseinander fließen und vergessen werden, immerhin ver-

dienen sie freudige Beachtung und geben uns das Anrecht zu größerer Hoffnung.

3. Ebenso segensreich können pädagogische Elternabende werden. Lehrer und Eltern versammeln sich an verschiedenen Abenden im Winter zu zwangloser Aussprache und Verständigung über pädagogische Maßnahmen des Hauses und der Schule und zu Vorträgen, wie: Über die Bedeutung des elterlichen Vorbildes — die Wichtigkeit eines einheitlichen Erziehungsplanes und die hieraus zu ziehenden Konsequenzen für die beteiligten Kreise u. s. w. — Wie manches Mutter-, manches Vaterherz wird bei einem Vortrage, der allen gilt, schuldbewußt erzittern und im Stillen Umkehr geloben! Wie viel Segen kann gestiftet werden, wenn die sorgende Liebe zu den Kindern die Worte des Redenden erklärt, ihm ein gutes Erzählertalent zur Seite steht, und wenn die Anschauungen und Erfahrungen der Zuhörer die Angelpunkte bilden. — Wo überall nur möglich, sollte darum der Lehrer solche Veranstaltungen in's Leben rufen. Zwingen aber darf man ihn nicht dazu; denn sonst bleibt sein diesbezügliches Wirken im besten Falle doch nur gehaltlos. Er muß solchen Missionssinn in seiner Brust tragen und aus sich heraus wirken. Aber auch dann wird der Lehrer der fördernden Mithilfe anderer nicht entbehren können. Von größter Bedeutung ist hier die Kirche, sind die Diener am Wort. Ihre Teilnahme — nicht aber als Oberinspektoren —, ihre Mitsorge kräftigt und segnet. Ohne sie würde das ganze Unternehmen bleierne Flügel haben. Es ist — namentlich auf dem Lande — eine wunderbare Erscheinung: Wie suchen die Leute der Kirche zu entfliehen, wenn es sich um Böses, um allzuverweltlichte Veranstaltungen handelt — und wie rufen dieselben Leute nach kirchlicher Sanktionierung, sobald die Frage gemeinnützige, im Dienste des Guten stehende Unternehmungen betrifft. —

4. Nicht minder aber verdienen die Volksbibliotheken die Beachtung und Fürsorge des Lehrers. Sie werden zu stillen Hauspredigern und säen ewigen Samen in den Weltenacker, wenn sie vom Guten das Beste enthalten. Solch stummer Buchzeuge pocht oft eindringlich an die Herzen, ruft sie zu geistiger Wanderschaft auf, führt sie auf lichte Höhen und in dunkle Tiefen des Menschenlebens, ladet ein und warnt, ermutigt und schreckt. Mit derartigen Gestalten vermag sich der Mensch zusammenzuleben, sie — mit denen er innerlich gejauchzt und wieder getrauert, für die er gehofft und gezittert hat — können ein

Stück seines eigenen Wesens werden. Ein gutes Buch hat schon manchen Vater ans Haus gefesselt, ihn vor Sünde bewahrt und mancher pflichtvergessenen Mutter die Augen geöffnet.

Außer dem § 1666 des Bürgerlichen Gesetzbuches wird im Fürsorgegesetz unter I, § 1 auf § 1838 des Bürgerlichen Gesetzbuches Bezug genommen. Letzterer lautet:

„Das Vormundschaftsgericht kann anordnen, daß das Mündel zum Zwecke der Erziehung in einer geeigneten Familie oder in einer Erziehungsanstalt oder einer Besserungsanstalt untergebracht wird. Steht dem Vater oder Mutter die Sorge für die Person des Mündels zu, so ist eine solche Anordnung nur unter den Voraussetzungen des § 1666 zulässig."

Der Minderjährige ist elternlos, oder dem Vater bezw. der Mutter ist das Erziehungsrecht entzogen; das ist die Voraussetzung zu dieser Bestimmung. Die Überweisung des Mündels zur Fürsorgeerziehung wird in das freie Ermessen des Vormundschaftsrichters gestellt. Dieser aber wird eingreifen müssen, wenn es dem Kinde an der erforderlichen Pflege fehlt, wenn es schlecht behandelt oder verwahrlost wird — oder wenn es gar selbst unsittliche Handlungen begeht oder sonstwie Anlaß zu starkem und andauerndem Tadel gibt. Für den Lehrer ergibt sich hier wenig. Was ihm zu tun übrig bleibt, beschränkt sich auf bessernde Beeinflussung der Erziehungsorgane und im speziellen Falle des Kindes.

Unter Nr. 2. des § 1 bestimmt das Fürsorgegesetz:

„Ein Minderjähriger, welcher das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet hat, kann der Fürsorgeerziehung überwiesen werden: Wenn der Minderjährige eine strafbare Handlung begangen hat, wegen der er in Anbetracht seines jugendlichen Alters strafrechtlich nicht verfolgt werden kann, und die Fürsorgeerziehung mit Rücksicht auf die Beschaffenheit der Handlung, die Persönlichkeit der Eltern oder sonstiger Erzieher und die übrigen Lebensverhältnisse zur Verhütung weiterer sittlicher Verwahrlosung des Minderjährigen erforderlich ist".

Übeltäter ist hier das Kind selbst; es muß eine gerichtlich strafbare Handlung begangen haben. Aber mit Vorsicht und nicht ohne gewissenhafte Prüfung will das Gesetz mit seiner Radikalkur einschreiten. Es knüpft dieselbe an 3 Umstände, die eine weitere sittliche Verwahrlosung befürchten lassen: 1. die Beschaffenheit der Handlung, 2. die Persönlichkeit der Eltern oder sonstiger Erzieher, 3. die übrigen Lebens-

verhältnisse. Letztere können sowohl das Kind als auch die Erzieher betreffen.

Mit 3 Möglichkeiten ist hier zu rechnen:

1. Fall. Des Kindes Tat ist entsetzlich und seine übriges Leben trägt entsprechenden Charakter. Eine Besserung des Attentäters im elterlichen Hause oder in einer anderen Familie ist ausgeschlossen, — ja selbst dann, wenn dort die Verhältnisse ganz normal wären. Nur eins bleibt übrig: Die Anstaltserziehung.

2. Fall. Wohl hat das Kind stark gefehlt, aber es ist zu erhoffen, daß bei guter häuslicher Erziehung das Gute im Kinde zum Durchbruch komme. Vermögen die Eltern inbezug auf ihre Persönlichkeit hierfür die nötige Garantie nicht zu bieten, so tritt Erziehung in anderer Familie ein.

3. Fall. Auch diesmal ist die Tat des Kindes der Art, ist sein übriges Leben so beschaffen, daß es im Elternhause gebessert werden könnte. Gegen die Persönlichkeit der Eltern ist auch nicht das Geringste einzuwenden, aber ihre Lebensverhältnisse — z. B. der Umstand, daß Vater und Mutter fast den ganzen Tag außerhalb des Hauses auf der Arbeitsstelle sich aufhalten, ihren Kindern mithin die notwendige Beaufsichtigung mangelt — lassen die weitere sittliche Verwahrlosung voraussehen. Hier muß ebenfalls das Gesetz einschreiten.

Auf breiterer Grundlage sind die Sätze unter 3 des § 1 aufgebaut. Sie lauten:

„Ein Minderjähriger — u. s. w. — kann der Fürsorgeerziehung überwiesen werden: Wenn die Fürsorgeerziehung außer diesen Fällen wegen Unzulänglichkeit der erziehlichen Einwirkung der Eltern oder sonstigen Erzieher oder der Schule der Verhütung des völligen sittlichen Verderbens notwendig ist.“ Hiernach braucht eine gerichtlich strafbare Handlung nicht notwendig vorausgegangen zu sein; es genügt die Feststellung der großen sittlichen Gefahr, die im Kinde selbst oder im Verkehr mit anderen stark anrüchigen Personen liegen kann und der Nachweis, daß die bisherigen Erziehungsfaktoren — Haus und Schule — gegen diese Gefahr machtlos sind.

Wir sehen in den *Bestimmungen unter 2 und 3 ist das Kind der sündige Teil.* Nichts wird ihm hier angedichtet, sondern traurige Wahrheit ist es, worauf jene fundamentieren. Freche Mißachtung, leichtsinnige Übertretung göttlicher und staatlicher Gesetze, Opposition gegen Zucht und Ordnung, stumpfe Gleichgültigkeit und respektwidriges Gebahren gegen Autoritäten, ehrloses, genußsüchtiges Wesen — das sind die schändlichen Gewächse, die schon in zarten Kinderherzen emporwuchern und das göttliche Ebenbild im Individuum zu zerstören drohen. Groß ist die Gefahr für letzteres, groß ist sie für die Gesamtheit, die in Mitleidenschaft gezogen wird. *Darum ist die Mahnung gerechtfertigt: Bessert das Kind — stärket das Gute — entwurzelt das Böse in ihm! In diesen Worten liegt der Geist jener Bestimmungen unter 2 und 3 verdichtet.* Und was kann nun die Schule, was kann der Lehrer als solcher in der bezeichneten Richtung leisten? Was fordert man von ihm?

Es ist eine in der Pädagogik oft ausgesprochene Forderung: Berücksichtige die Individualität des Zöglings! Auch heute noch haben jene Worte ihre Gültigkeit und werden sie behalten bis in die fernsten Zeiten. In ihnen liegt ein so reicher Niederschlag pädagogischer Erfahrung, daß wir nicht umhin können, jenen Männern aufrichtig zu danken, die diese Forderung nachdrücklich betont haben. Nichts vermag wohl mehr Segen zu garantieren als die Anknüpfung an die Momente, die im Kinde gegeben liegen. Aus ihnen heraus ist zu entwickeln — das Gute nämlich — und in ihnen ist zu beschneiden — das Böse. Diese Momente aber müssen dem Lehrer bekannt sein oder mit anderen Worten: es darf bei ihm über die Individualität seines Zöglings kein Zweifel bestehen. Ist dieses dennoch der Fall, so kann er rechtlichen Anspruch auf den Namen eines Erziehers nicht machen; er ist ein gewissenloser Probator, der von einem gütigen Geschick alles Heil erwartet. Was aber solch' ein Lehrknecht für die Erziehung eines schon vom Laster angefressenen Menschenkindes besagen will, bedarf keiner Untersuchung. Ihm wäre besser, er schwänge das Szepter über vernunftlose Vierfüßler. Ein wirklicher Lehrer ist zugleich Schüler seiner Zöglinge. Wie er zu wirken hat durch sein eigenes Beispiel, seine leuchtenden Eigenschaften, so läßt er wieder die kindliche Eigenart auf sich selbst und seine Maßnahmen wirken. Das für Liebe empfängliche, für freundliche Worte zugängliche Gemüt entlockt ihm

diese und keine anderen Mittel. Das sittlich-schwache Kind stärkt er durch väterliche Anerkennung und Ermunterung, den unbotmäßigen, rohen Zögling überzeugt er von seinem Unrecht und läßt ihn — wenn nötig — körperlich empfinden, was er auf anderen Wegen nicht begreifen lernt. So muß der Lehrer für jedes Kind — denn keins ist dem anderen gleich geartet — ein pädagogisches Rüstkämmerlein bereit halten, das ihn allen und jedem gerecht werden läßt. Wie aber gewinnt der Erzieher solche Kenntnis der Kindesnatur? Nicht aus Büchern — wohl können sie Anleitung geben — sondern durch eigene Beobachtung. Er liest in der Seele des Kindes beim Unterricht, auf der Straße, dem Spielplatz, im häuslichen Kreise und untersucht möglichst alle die Verhältnisse, die irgendwie Einfluß auf das Kind ausüben können. Bei einigem Scharfblick kann ihm das wahre Wesen des Schülers nicht verborgen bleiben. Heuchelei und demütiges Winseln unter seinen Augen erfahren gerechte Aburteilung. —

2. Die Individualität des Einzelnen trägt nicht ohne weiteres schon einen Wert in sich, sondern sie soll ihn erst bekommen unter stetiger Berücksichtigung ihrer selbst. Das ist der Zweck aller erziehlichen Maßnahmen, sonderlich aber des Unterrichts. In dem Klassenunterrichte geht das Individuum, seine Eigenart, auf in dem allgemeinen Charakter der Klasse. Dieser letztere ist daher auch der Gradmesser für das Unterrichtsobjekt und die Methode, wenngleich der einzelne Schüler keineswegs außer Berechnung gelassen werden darf. Von dem Unterrichte selbst aber fordert man, daß er dem Kinde solche Einsicht vermittele, die es anreize, das Gute zu tun und das Böse zu lassen. Der Religionsunterricht ist in erster Linie diesem Zwecke dienstbar zu machen. Er hat es als seine vornehmste Aufgabe anzusehen, die Kinder der göttlichen Autorität zu unterstellen, in ihnen jene pietätvolle Gesinnung zu wecken und tief einzupflanzen, welche in Wahrheit die Mutter aller bürgerlichen und gesellschaftlichen Tugenden ist. „Zu freiwilliger und freudiger Unterordnung soll es geführt, Demut und Bescheidenheit ihm anerzogen werden. Neben die Erweckung des Gottesglaubens tritt die Entbindung des sittlichen Pflichtbewußtseins, tritt die Eröffnung der Perspektive in die Welt von sittlichen Aufgaben. Hier gilt es, die innere Berechtigung, ja Notwendigkeit staatlicher Ordnungen und Einrichtungen darzutun, und die stützenden Eigenschaften und Leistungen der Glieder zu klarer Erkenntnis zu bringen." — Und wie es von diesem Unterrichtsgegenstande gefordert werden muß, so auch

von allen übrigen. Sie alle können nach Maßgabe ihrer Eigenart dazu beitragen, daß Böses entwurzelt, Gutes gestärkt werde. Dessen sei sich der Lehrer bewußt und bekunde das auch in seiner Praxis.

3. Von ebenfalls großer Bedeutung für das bezeichnete Ziel ist der in der Schule herrschende, in ihren Einrichtungen sich ausprägende Geist. Die Schüler müssen schon im Schulleben ein wirksames Musterbild von dem Segen geregelter, geordneter, gesetzlicher Einrichtungen erhalten. Zu diesem Zwecke überträgt der Lehrer seinen Schülern allerlei kleine Ehrenämter im Interesse der Klassenordnung, der Sauberkeit, der Fürsorge für die Lehrmittel — für alles, was mit Unterricht und Schule irgendwie im Zusammenhang steht. Nichts ist besser geeignet, den Sinn für Ordnung und geregelte Verhältnisse zu stärken, als das eigene Mitraten und Mithelfen.*)

4. Aber auch die Disziplin des Lehrers verdient erwähnt zu werden. Eine gute Disziplin bedeutet ein gutes Gewissen der Schule, eine treffliche Vorbereitung auf die festen Ordnungen des Lebens. Sie stärkt den Respekt vor Autoritäten, zwingt das Kind zur Ablegung mancher Untugend und übt es im Dienste des Wahren und Guten mit solcher Beharrlichkeit, daß ihm schließlich das zum Eigentume wird, wozu es anfänglich gezwungen werden mußte. Solche Disziplin kann — wenn sie überall kraftvoll in Tätigkeit tritt — ein Hauptfaktor bei der Rettung eines jugendlichen Unholdes werden. Diese Disziplin ist gegründet auf die persönliche Tüchtigkeit des Lehrers und sein energisches, zielbewußtes Auftreten in ruhigen, sowie kritischen Augenblicken. Dazu aber müssen alle seine Handlungen — auch diejenigen, die Schmerzen verursachen — den Geist fürsorgender Liebe erkennen lassen. — Leider muß es bedauert werden, daß das bessernde Rohr der Liebe von seiner ehemaligen Bedeutung eingebüßt hat. Das trägt sicherlich nicht zur Stärkung der Autorität des Lehrers bei, wenn das Kind gewahrt, wie dem Lehrer die Hände gebunden sind, wie er sich ehrlich und grämlich bemüht, den gesetzlichen Klauseln nachzukommen. — Sonderbar: Man hat dem Lehrer seine Verantwortung erleichtern wollen — und man hat sie gesteigert wie nie zuvor. Man wollte den Lehrer bessern — und erschwert die Besserung der Kinder. So ist die gut gemeinte Theorie fehl gegangen in der Praxis — und das nicht zum Segen der Jugend und ihrer Lehrer.

---

*) Siehe: Dr. Keferstein, „Aufgaben der Schule in Beziehung auf das sozial-politische Leben“.

So weit über die Forderungen an den Lehrer, die sich aus dem Geiste der Bestimmungen unter 1, 2 und 3 in § 1 ableiten lassen.

Aber noch eins enthält dieser Paragraph, was von großer Wichtigkeit ist. Er beginnt: „Ein Minderjähriger, welcher das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet hat, kann der Fürsorgerziehung überwiesen werden, wenn . . . .“ und dann werden jene bereits betrachteten Fälle namhaft gemacht. Die bisherige unterste Altersgrenze von 6 Jahren ist entfernt, und die oberste von 12 Jahren ist bis zum 18. Jahre hinausgeschoben. Das ist ein bedeutsamer Fortschritt. Auch schon vor dem 6. Jahre gibt es Fälle, wo bessernde und rettende Hilfe not tut, und diese ist hier sicher gestellt. Sonderlich aber ist die Zeit vom 12. bis 18. Jahre die Zeit der größten sittlichen Gefährdung. Das beweist die große Zahl sittlich-versumpfter Jünglinge und Mädchen, das beweist die Sträflingsstatistik zur genüge. In jenen Entwickelungsjahren ist der Mensch noch leicht zugänglich, leicht zu betören und für das Laster bald gewonnen. Je älter er wird, je mehr sich seine ganze Entwickelung abschließt, um so konservativer wird er, konservativ im Guten — und leider auch ebenso konservativ im Bösen. Diese Tatsache redet ein gewaltiges Wort — und daß es verstanden worden ist, beglückt uns. Die schulentlassene Jugend kann der Fürsorge, der Leitung und Bewahrung ebensowenig entbehren wie die noch schulpflichtige. Zwar war es auch schon früher möglich, ein Kind, welches das 12. Jahr überschritten hatte, einer Zwangserziehungsanstalt zuzuweisen; aber der Strafrichter mußte dann annehmen, daß der jugendliche Übeltäter die erforderliche Einsicht in sein Handeln noch nicht besaß. Selten haben die Gerichte von diesem Rechte Gebrauch gemacht. Das gibt auch der Herr Minister zu. Statt gebessert, wurde das Individuum häufig verschlechtert. Was es noch nicht wußte, lernte es von seinen Mitgefangenen, und reicher an teuflischer Erfahrung, aber ärmer am Herzen verließ er das Gefängnis. Für die Folgezeit sind deshalb in erster Linie Erziehungs- und Besserungsanstalten zu Aufnahme solcher halbwüchsiger Verkommenen in Anspruch zu nehmen, damit gerettet wird, was noch zu retten ist. Gleichgültig ist es, ob der jugendliche Sünder die Einsicht in seine Tat besitzt oder nicht. — So groß die Gefahr für die schulentlassene Jugend ist, so ernst ist auch die Pflicht aller, hier helfend einzugreifen. An Ansätzen edler Art hat es in dieser Richtung bislang nicht gefehlt. Jünglings- und Jungfrauenvereine sind hier und da emporgeblüht — und sie tun sehr not

in größeren Städten; Fortbildungsschulen hat man eingerichtet oder wenigstens empfohlen, und noch mancherlei anderes ist geschehen. Diesen Bestrebungen wird auch der Lehrer seine fördernde Hand bieten müssen. Aber wir wollen ihm dazu auch etwas mehr gönnen wie den Löwenanteil der Pflicht.

II. Der Antrag zur Fürsorgeerziehung.

„Das Dichten und Trachten des menschlichen Herzens ist böse von Jugend auf." Mag darum auch noch so viel von dem Einzelnen und von ganzen Korporationen getan werden, um der einschärfenden und warnenden Stimme der gesetzlichen Voraussetzungen zur Fürsorgeerziehung Erfolg zu verschaffen, immerhin wird es genug Fälle geben, in denen die gesetzliche Fürsorgeerziehung selbst eintreten muß. Und wer ist verpflichtet, den Antrag hierzu zu stellen? § 4 sagt darüber:

„Das Vormundschaftsgericht beschließt von Amtswegen oder auf Antrag. Zur Stellung des Antrags sind berechtigt und verpflichtet:

Der Landrat, in den Hohenzollernschen Landen der Oberamtmann, in Städten mit mehr als 10000 Einwohnern sowie in den nach § 28 der Kreisordnung für die Provinz Hannover von 6. Mai 1884 denselben gleichgestellten Städten auch der Gemeindevorstand, in Stadtkreisen der Gemeindevorstand und der Vorsteher der Königlichen Polizeibehörde . . . ."

Entscheidende Instanz ist also der Vormundschaftsrichter. Er beschließt von Amtswegen oder auf Antrag. Letzterer hat von Personen auszugehen, die berufsmäßig mit Erziehungsfragen wenig zu tun haben. Hier liegt offenbar ein wunder Punkt des ganzen Gesetzes. Wie wollen jene Antragsteller, die meistens den anrüchigen Kreisen fern stehen, zur Kenntnis solcher Fälle kommen? Wie wollen sie aus eigener Einsicht begründen? Notgedrungen sind sie auf die Mithilfe anderer Personen angewiesen, sind sie von diesen in ihrem Urteile abhängig. Welchen Wert kann dann noch das eigene haben? Ohne selbständiges Urteil aber ist auch ein eventueller Antrag im besten Falle nur eine bloße Form. Besser wäre es daher gewesen, man hätte auch diejenigen zur Antragstellung verpflichtet, die berufsmäßig ihr Leben der Erziehung widmen und darum sowohl das meiste Interesse als auch das größte Sachverständnis im einzelnen Falle wie generell besitzen müssen. So aber aber sollen die Faktoren in Kirche und Schule vor definitiver Beschlußfassung des Vormundschaftsgerichts nur „gehört" werden. Allein

es ist etwas anderes, ob diese Personen auf dem langen Instanzenwege ein formelles Gutachten abzugeben haben oder ob sie als verantwortliche Mitberater das Geschick des Individuums herbeiführen helfen. Wenn die ministerielle Begründung zum Gesetze so anerkennend über die Erziehungsarbeit der Kirche und Schule urteilt, so ist es doppelt befremdlich, daß man diese Institute in einer so wichtigen Erziehungsfrage nicht entsprechend gesetzlich gewertet hat. Dennoch aber werden Geistliche und Lehrer nicht umhin können, eine gewisse Pflicht zur Anrufung des Gesetzes aus dem Sinne desselben abzuleiten, wozu noch ihre Amtspflicht verstärkend hinzutritt. Auch der Herr Minister hat sie darauf hingewiesen. Sie sind mehr denn andere in der Lage, das erforderliche Material dem ausdrücklich verpflichteten Antragsteller in die Hände zu liefern; sie kennen das Haus mit allen seinen Verhältnissen. Sonderlich ist der Lehrer der richtige Beurteiler des Kindes; er hat dessen Seele erforscht und weiß wohl am besten, wie diese noch zu retten ist. Geistliche und Lehrer sollen es darum als ihre heiligste Pflicht ansehen, im gegebenen Falle die Fürsorgeerziehung anzuregen, ehe es zu spät ist. In größeren Orten und Städten wäre ein sogenannter „Erziehungsrat“ zu bilden, dem in erster Linie Pfarrer, Lehrer und Arzt angehören müssen. Dieser hätte alle jene Fälle, die den gesetzlichen Voraussetzungen entsprechen, festzustellen und alsbald zum Austrage zu bringen. „Doppelt hilft, wer gleich hilft“; das sollte auch hier die Losung sein. Das bezügliche Material, bestehend in möglichst genauer Angabe des Falles und der übrigen in Betracht kommenden Verhältnisse, sende man nicht unmittelbar an das Vormundschaftsgericht. Dieses ist nicht verpflichtet, eine Prüfung der Angelegenheiten ohne den gesetzmäßigen Antrag der zuständigen Personen vorzunehmen. Man wende sich daher an diese letzteren, wenn sicher und schnell gehandelt werden soll.

III. Die Ausführung der Fürsorgeerziehung.

§ 9 bestimmt: „Die Ausführung der Fürsorgeerziehung liegt dem verpflichteten Kommunalverbande ob; er entscheidet, in welcher Weise der Zögling untergebracht werden soll . . . .“ Und § 14 heißt es: „Die Provinzialverbände, in der Provinz Hessen-Nassau die Bezirksverbände der Regierungsbezirke Wiesbaden und Kassel, der Lauenburgische Landeskommunalverband, der Landeskommunalverband der Hohenzollernschen Lande sowie der Stadtkreis Berlin sind verpflichtet,

die Unterbringung der durch Beschluß des Vormundschaftsgerichts zur Fürsorgeerziehung überwiesenen Minderjährigen in einer den Vorschriften dieses Gesetzes entsprechenden Weise zu bewirken . . . ."

Ist vom Richter die Fürsorgeerziehung beschlossen, so ist es Sache des Landesdirektors, sie auszuführen. Selbstverständlich muß er dazu mancherlei Kräfte heranziehen. Soll Familienerziehung eintreten, so müssen geeignete Familien ausfindig gemacht werden, welche für die gute Erziehung des betreffenden Kindes die notwendige Garantie bieten. Natürlich werden sich viele Familien — namentlich am Lande — melden, umsomehr als die Pflegschaft auch klingende Münzen und Arbeitskraft mit sich bringt. Deshalb spricht der Herr Minister die Erwartung aus: „Zur Ermittelung geeigneter Familien werden die Gemeindevorstände, die Pfarrämter und Waisenräte den Kommunalverbänden behilflich sein und die erforderliche Auskunft geben." Wohl könnte auch der Lehrer in den meisten Fällen ein objektives Urteil abgeben, und es dürfte im Interesse der Sache liegen, wenn auch er zuweilen um ein solches angegangen würde.

Zur Überwachung der Pflegschaft des Kindes wird nach § 11 von der Kommunalbehörde ein Fürsorger bestellt. „Um die Übernahme sind in erster Linie die zuständigen Ortsgeistlichen, Lehrer, Mitglieder von Waisenräten oder Erziehungsvereinen zu ersuchen," so will es der Herr Minister. Ein jeder Lehrer wird sich verpflichtet fühlen müssen, dieses Ehrenamt anzunehmen. Sollte er aber die Wahrnehmung machen, daß man ein Gemeindeglied als Pfleger bestellt hat, das eine zweifelhafte Haltung ihm gegenüber einnimmt und eine rechte Verständigung nicht zu erwarten steht, so ist es ebenso sehr seine Pflicht, das Fürsorgeramt um des Kindes Wohl und des lieben Friedens willen abzulehnen.

So haben wir manche für uns Lehrer wichtige Verpflichtung kennen gelernt. Zumeist waren die Forderungen nicht neu; aber sie erscheinen hier in neuerem Lichte. Die Verbindung mit diesem Gesetze läßt sie um so wuchtiger erscheinen. Wenn wir ihnen nachkommen, haben wir das Bewußtsein, daß wir im Sinne des Fürsorgegesetzes wirken. Mit diesem letzteren erheben wir uns zu umfassender Erziehungsarbeit an groß und klein, an Eltern und Kindern. Und im Bunde mit diesem Gesetze werden wir — wenn all die übrigen Mittel zur Rettung des Übeltäters erfolglos geblieben sind — auch dessen letzte, gewaltigste Kraft anrufen. — Dann können wir es vielleicht am eigenen Herzen erfahren, was es heißt, wenn Herder spricht:

„Eine schöne Menschenseele finden,
Ist Gewinn; ein schönerer Gewinn ist,
Sie erhalten, und der schönst' und schwerste,
Sie, die schon verloren war, zu retten."

Das ist's — das wollen wir beherzigen!

Lehrer Gg. Richberg, Cassel.

II. Religion.

15. Die Reformbewegung auf dem Gebiete des Katechismusunterrichts.

I.

Durchwandern wir die pädagogische Literatur der Gegenwart, so begegnen wir auf allen Gebieten dem Rufe nach Reformen, insbesondere und in erster Linie auf dem Gebiete des Religionsunterrichtes. „Lebensvolle Anschauung, Erzeugung persönlichen religiösen Lebens" ist heute die Losung aller Religionslehrer geworden. —

Verfolgen wir die Reformbewegung der letzten zehn Jahre auf diesem Gebiete, so herrscht Übereinstimmung in der Forderung: „Die biblische Geschichte ist und bleibt das Fundament alles christlichen Religionsunterrichtes. Mit dem Auffassen einzelner biblischer Geschichten wird der Anfang gemacht und das Zusammenfassen aller Geschichten zu einer Geschichte des Reiches Gottes bildet den Schluß."

„Die biblische Geschichte ist das Unterrichtsgebiet, auf welchem die Volksschule und die höhere Schule die Lösung ihrer Aufgaben in religiöser Hinsicht anzustreben hat." „Das Leben unseres Heilandes ist in den Mittelpunkt des Religionsunterrichtes zu stellen." „Die biblische Geschichte teilt aber keineswegs nur historische Kenntnisse mit, dann wäre sie ja kein Religionsunterricht mehr, sie ist nur das Veranschaulichungsmittel der göttlichen Liebe, die ewigen Wahrheiten sollen aus der biblischen Geschichte erkannt werden."

Gehen wir aber nur einen Schritt weiter auf dem Gebiete der Methodik des Religionsunterrichts zu der „Katechismusfrage" so finden wir hier unter den bedeutendsten Schulmännern und Theologen sowohl über „Hauptfragen" als auch über Nebenfragen Gegensätze, Widerspruch und Kampf.

Zuerst wollen wir die beiden Hauptgegensätze näher darlegen.

1. In den letzten Jahren wurden von den Religionslehrern, — und zwar nicht von den schlechtesten — viele Stimmen laut, welche an der Möglichkeit, dem Katechismusunterricht überhaupt eine angemessene Stellung im Schulunterrichte anzuweisen und ihn dem Kinderbedürfnis entsprechend zu behandeln, verzweifeln und bereit sind, den Katechismusunterricht aufzugeben und den altehrwürdigen Katechismusleitfaden, Luthers kleinen Katechismus, als Lehrmittel zu beseitigen. Die Forderung dieser Männer lautet:

> „Der Katechismusunterricht gehört überhaupt nicht in die Volksschule, dieser Unterricht ist dem Konfirmandenunterrichte zuzuweisen."

Dieser Forderung tritt wiederum eine große Zahl von Schulmännern und Theologen entgegen und stellen den Satz auf:

> „Der Katechismusuuterricht gehört aus didaktischen und religiösen Gründen zu den wesentlichen Bestandteilen des Religionsunterrichtes."

Bei dieser Forderung zeigt uns die Katechismusliteratur der Gegenwart wiederum zwei Gegensätze:

1. Der Katechismusunterricht muß auf allen Unterrichtsstufen seine volle Selbständigkeit wahren.

2. Im Gegensatz: Das Lehrplanverhältnis muß zwischen biblischer Geschichte und Katechismusunterricht auf allen Unterrichtsstufen organisch einheitlich sein. Jedoch darf diese Einheitlichkeit nicht die Selbständigkeit des abschließenden Katechismusunterrichts (Oberstufe) beeinträchtigen.

> „Die biblische Geschichte ist nach Zeit und Bedeutung der Grundstock des gesamten Religionsunterrichts, aus ihr muß sich der Katechismus organisch entwickeln."

Aber auch hier bei aller Übereinstimmung im dem Hauptsatze treten sofort wiederum unter den Schulmännern uns verschiedene Gegensätze entgegen:

a) Der Lehrgang für den abschließenden Katechismusunterricht ist der Schule im kleinen Katechismus Luthers gegeben. Das Lehrverfahren muß dem bekenntnismäßigen Charakter des lutherischen Charakters entsprechen; denn Aufgabe des Religionsunterrichts ist und bleibt: „Die Kinder in das Bekenntnis und

in das Leben der Gemeinde einzuführen. Luthers Katechismus ist und bleibt die Laienbibel."

b) Dieser Forderung gegenüber betonen wiederum Schulmänner: „Die Einführung der Kinder in das Bekenntnis der Gemeinde ist nicht Sache der Schule sondern der Kirche, also Aufgabe des Konfirmandenunterrichtes. Der kleine Katechismus Luthers ist kein Schulbuch, an seine Stelle muß ein sogenannter „Schulkatechismus" treten." (Forderung der Herbart-Zillerschen Schule.)[1]

Zu diesen Hauptfragen auf dem Gebiete der Methodik des Katechismusunterrichtes treten uns bei Männern gleicher religiöser Stellung auch noch eine große Zahl von Meinungsverschiedenheiten in der Beantwortung von Nebenfragen entgegen. Wir erwähnen nur hier zwei solcher Fragen: „Soll der Katechismus auf der Oberstufe neben oder nach dem biblischen Geschichtsunterrichte im Lehrgange seine Stelle finden?"

„Ist für die Hand der Schüler ein exponierter Katechismus notwendig oder wünschenswert, — oder liegt es im Interesse eines fruchtbringenden Religionsunterrichts, den Schülern **nur** den Text von Luthers kleinem Katechismus in die Hand zu geben?

II.

Um unsern Lesern ein klares Bild von diesen Gegensätzen zu geben, wollen wir die Hauptvertreter dieser verschiedenen Richtungen der Gegenwart selbst ihre Sache führen lassen, denn nur auf diese Weise kann sich der Lehrer im Streite und Kampfe der Reformbewegung auf dem Gebiete des Katechismusunterrichtes ein selbständiges und sachgemäßes Urteil bilden.

Der Professor der Theologie Otto Pfleiderer schrieb 1892:[2] „Wer die Geschichte des Religionsunterrichts in der Volksschule überblickt, der wird zugeben müssen, daß es nicht ein radikaler Bruch mit der bisherigen Entwickelung, sondern vielmehr das natürliche Ergebnis derselben ist, wenn ich fordere, daß die Schule als solche sich fortan ausschließlich auf biblischen Geschichtsunterricht beschränken und aller Übergriffe in

---

[1]) Dieser Forderung der Herbart-Zillerschen Schule tritt ein Hauptvertreter dieser Schule Direktor Dr. Just-Altenburg in seinem Buche: „Der abschließende Katechismus", entgegen.

[2]) Preußische Jahrbücher. Band 69. Jahrgang 1892. Seite 402 ff.

das Gebiet des dogmatisch-konfessionellen Katechismusunterrichts enthalten solle.

Zu letzteren hat die Schule als solche keinen Beruf, denn sie hat als Staatsanstalt nicht die Aufgabe, die Jugend zu Gliedern einer besonderen konfessionellen Kirchengemeinschaft zu erziehen — das ist ausschließlich Sache der Organe dieser Gemeinschaften, der Geistlichen — sondern sie nur zu erziehen zu tüchtigen Gliedern der christlich-gesitteten Volksgemeinschaft. Und hierzu ist der Unterricht in biblischer Geschichte Alten und Neuen Testaments nicht nur vollständig ausreichend, sondern sogar in einzigartiger Weise geeignet. Den Kindern von den Altersklassen der Volksschule fehlt noch fast durchweg (kaum kann man die Oberklasse ausnehmen) Sinn und Verständnis für die Begriffe und Gedankenreihen der systematischen Glaubenslehre, wie sie im Katechismus niedergelegt worden ist, dessen altertümliche Sprache ihnen überdies das Verstehen noch mehr erschwert Dagegen wird es jedem einigermaßen geschickten Lehrer nicht schwer fallen, auch schon den jüngsten Kindern seiner Schule die biblischen Geschichten so anschaulich zu erzählen und zu erklären, daß sie Interesse und Freude daran gewinnen, daß sie die biblischen Gestalten in's Herz schließen und an ihren Schicksalen lebhaften Anteil nehmen; ganz von selbst erschließen sich dabei dem Kinde die ersten Vorstellungen eines sittlichen Waltens Gottes im Leben der Menschen. Bei dem Unterricht der ältern Kinder kann sich dann schon der Blick konzentrieren auf die großen Heroengestalten des Alten und Neuen Testaments; ihr Charakterbild, wie es aus ihren Taten und Worten hervorleuchtet, und ihre Bedeutung für die Geschichte der göttlichen Erziehung Israels und der Menschheit kann ins Licht gestellt, dabei auch schon auf die Zwecke und Ordnungen in dieser Erziehung hingewiesen, also die „Heilsgedanken" Gottes in ihrer geschichtlichen Offenbarungsform angedeutet werden. Wenn die großen Gestalten der Propheten und Apostel, vor allem Jesu, dem Kinde mit Wärme und Begeisterung vor die Seele gemalt werden, so ergreift das viel tiefer und wirkt viel mächtiger charakterbildend, als jedes Begriffe spaltende und kombinierende Raisonnement, sei es nun dogmatisierender oder moralisierender Art, mit welchem man das Kind stets kalt läßt und langweilt, und das um so gewisser, je genauer man sich an die scholastische Form des konfessionellen Dogmas hält. Es muß geradezu gesagt werden: wenn es unserem Volke an religiösem Sinn und Verständnis heute in beklagenswertem Grade fehlt, so ist

das gewiß nicht die Folge davon, daß zu wenig, sondern gerade davon, daß zu viel konfessioneller Unterricht in der Schule gegeben und durch dogmatisierende Katechismuserklärung und endloses Memorieren den Kindern die Religion frühzeitig gründlich verleidet wurde, statt daß ihnen durch eine frische und herzliche Behandlung der biblischen Geschichte das Herz dafür erwärmt worden wäre. Es muß gesagt werden, daß man, wenn man in unserm Volk die Religion ertöten wollte, nichts Besseres tun könnte, als den konfessionell-dogmatischen Unterricht zu A und O in der Volksschule zu machen; und hinwiederum, daß man, wenn man ernsthaft unserm Volke die Religion erhalten will, nichts Besseres tun kann, als eben diesen Unterricht ganz aus der Volksschule hinauszuschaffen und ihr das bessere Teil, den Bibelunterricht, allein zu überlassen."

Superintendent Braasch-Jena schreibt: „Es liegt eine Zukunft, ob nah oder fern, nicht außerhalb der Möglichkeit, in welcher der biblischen Geschichte die zentrale Stellung gegeben sein wird, wie sie viele Pädagogen schon jetzt erstreben, und wie sie speziell auch den Herbartianern Zillerscher Richtung als Ziel vorschwebt, nur daß diese dabei in ihrem biblischen Geschichtsunterricht fortwährend von dem Schatten des Katechismus begleitet sind. In der Tat kann man, ohne den inneren Wert des Katechismus irgendwie antasten zu wollen, die Zweckmäßigkeit des Katechismusunterrichts in der Volksschule bezweifeln. Und dieser Standpunkt darf weder als eine kirchliche, noch auch als eine pädagogische Ketzerei angesehen werden. Nichts als eine kirchliche Ketzerei! Denn wenn der biblische Geschichtsunterricht die Jugend wirklich für Jesus begeistert hat, d. h. im tieferen Sinne zu einem lebendigen Glauben an ihn, zu warmer Liebe für ihn geführt hat, dann ist die Schule wahrlich zum größten Dank verpflichtet, und sie hat weder etwas Weiteres zu fordern noch zu wünschen. Dagegen jetzt hört man selbst von orthodoxer Seite Klagen, daß die Kinder schon katechismusmüde in den Konfirmandenunterricht kommen. Der erste christliche Unterricht der Apostel ferner ist nicht katechismusartig, sondern wesentlich historisch gewesen, selbst bei Paulus. Denn seine Briefe setzen andersartigen, ersten, historischen Unterricht voraus, und die Schule hat auch nur den ersten grundlegenden Unterricht in der Religion zu geben. Endlich hat Luther den Katechismus unter ganz anderen Verhältnissen und nicht für die Schule, am wenigsten für die gegenwärtige, schulmäßige Behandlung geschrieben. Er wollte

ihn den Hausvätern in die Hand geben. Aus allen diesen Gründen ist es nicht als eine kirchliche Ketzerei anzusehen, wenn man die Zweckmäßigkeit des Katechismusunterrichts in der Volksschule verneint und ihn für entbehrlich hält. Aber auch eine pädagogische Ketzerei ist das nicht. Denn das darf doch wohl als eine nirgends bestrittene Tatsache hingestellt werden, daß die rechte Methode des Religionsunterrichts noch nicht gefunden ist."

Dieser Forderung: „die biblische Geschichte ist für die religiöse Erziehung der Kinder in der Volksschule völlig ausreichend, ein besonderer Katechismusunterricht ist überflüssig, ja sogar nachteilig für die religiöse Erziehung der Jugend, der kleine Katechismus Luthers ist kein Schulbuch"; wird von einer großen Anzahl von Theologen und Schulmännern der Satz entgegengestellt:

„Der Katechismusunterricht gehört aus didaktischen und religiösen Gründen zu den wesentlichen Bestandteilen des Lehrplans in der Volksschule." „Der Katechismusunterricht ist kein Fremdkörper im erziehlichen Unterricht, sondern ein wesentlicher Bestandteil desselben."[1])

---

[1]) 1. Bang, Zur Reform des Katechismusunterrichts. Leipzig, Verlag von Ernst Wunderlich. 1895.

2. Heimerdinger. Zur Reform des Katechismusunterrichts. Wiesbaden, Verlag von Emil Behrend.

3. D. E. Sachsse. Evangelische Katechetik. Die Lehre von der kirchlichen Erziehung. Berlin, Verlag von Reuther & Reichard. 1897.

4. Lic. theol. Hermann Hachfeld. Der kleine Katechismus Martin Luthers, ein wundervolles Buch in seiner jetzt erkannten Bedeutung. Berlin, Verlag von Wiegand & Grieben.

5. Karl Völker. Präparationen für den Katechismusunterricht. Berlin, Nikolaische Verlagsbuchhandlung.

6. Karl Völker. Leben und Lehre Jesu nach den vier Evangelisten. Für das Bibellesen und den Katechismusunterricht in Schule und Haus. Berlin, Verlag von Reuther & Reichard.

7. Dr. G. v. Rhoden. Ein Wort zur Katechismusfrage. 2. Auflage. Gotha, Verlag von E. F. Thienemann, Hofbuchhandlung, 1890.

8. H. Malo. Zur Katechismusfrage. Gotha, Verlag von E. F. Thienemann, 1892.

9. Albert Fricke. Handbuch des Katechismusunterrichts. 3 Bände. Hannover, Verlag von Karl Meyer (Gustav Prior).

10. Hempel. Zum Katechismusunterricht. Leipzig, Verlag von Friedrich Brandstetter, 1894.

Der Professor und Pfarrer, Doktor der Theologie Nebe schreibt: „Ich kann mir keinen irgendwie genügenden Religionsunterricht in der Schule ohne Katechismusunterricht denken. Der Unterricht in der biblischen Geschichte reicht in keiner Hinsicht aus. Die biblische Geschichte kann selbstverständlich nur von den großen Taten Gottes reden, welche schon geschehen sind. Ist mit diesen Taten Gottes aber Gottes Tun, das Werk seiner heilsamen Gnade vollendet? Stehen nicht noch große, herrliche Taten Gottes aus, welche alles erst zum rechten Abschluß bringen? Soll dieses große, ganz einzigartige Gebiet der christlichen Hoffnung den Schulkindern verschlossen bleiben? Sie wären tief zu beklagen, auf ihrer Wanderung durch das finstere Tal fehlte ihnen der Stecken und Stab, der sie tröstet. Ein Zweites ist noch zu bedenken, der Unterricht in der biblischen Geschichte strebt über sich hinaus. Das ist kein rechter Unterricht in der biblischen Geschichte, welcher es bei der einzelnen Geschichte bewenden läßt und sie als ein abgeschlossenes, selbständiges Ganze nimmt — diese Behandlungsweise ist nur für die Mittelklassen unserer Volksschulen richtig —: die einzelne Geschichte ist nur ein Glied einer das Alte und das Neue Testament durchlaufenden Kette, das ist im Auge zu behalten und darnach der Unterricht in der Oberstufe einzurichten. Aus den einzelnen Geschichten der Bibel muß die Geschichte der Offenbarung Gottes, des Reiches Gottes herauswachsen, denn jeder Unterricht fordert unabweislich Sammlung des Einzelnen, des Zerstreuten zu einem lebendigen Ganzen, Konzentrationen des Lehrstoffes. Aber der biblische Geschichtsunterricht arbeitet noch mit Bewußtsein auf eine andere Spitze los. Das Bild, welches die einzelne biblische Geschichte den Kindern vorführt, verlangt eine Unterschrift, in welcher die Anschauung, welche das Kind gewinnen soll, in kurze, klare Worte gefaßt wird. Jede biblische Geschichte enthält eine Lehre, ist eine verkörperte Lehre. Sollen diese Lehren wie Kraut und Rüben wirr durch einander liegen? Können sie in diesem Zustand irgend etwas von Belang wirken? Die Zeit wäre verschwendet gewesen, die man dazu verwandte, den Gedankenkern aus einer biblischen Geschichte sauber herauszuschälen, wenn man die herausgeschälten Gedanken nicht zu einem Ganzen zusammenordnen wollte. So drängt die Schullogik dahin, daß die einzelnen, aus der biblischen Geschichte herausspringenden Lehren gruppiert werden, was Lehrstücke, Hauptstücke der christlichen Lehre ergeben würde, und daß diese Hauptstücke

mit einander in einen organischen Zusammenhang gebracht werden, was eben die Aufgabe ist, welche dem Katechismus gestellt ist.

„Einen Katechismusunterricht halte ich um deswillen für schlechterdings notwendig.“ [1])

Der Abt und Konsistorialrat Dr. Ehrenfeuchter schreibt: [2]) „In der Tat, es gehört zu den Notwendigkeiten der Kirche, feste Grundlage der Erkenntnis, klare und unwandelbare Elemente des Glaubensbestandes im Bewußtsein ihrer Glieder zu besitzen. Es handelt sich (beim Katechismusunterrichte) nicht um theologische Fragen und Distinktionen, sondern um die Elemente der christlichen Lehre, um die Belebung der eigentlich reformatorischen Grundgedanken in aller ihrer bauenden, frischen Glaubens- und Lebensgerechtigkeit schaffenden Kraft. Das Volk fordert klare, runde, in Herz und Sinn haftende Sätze; Sätze, die sich ebenso ins Gedächtnis eingraben, als sie für den Gebildeten und in der Reflexion Geübten Gegenstände einer reichen, verständigen Entwickelung werden können. Das ist feste Lehre gegenüber der losen“.

Der Seminar-Direktor Schulrat Leutz schreibt: [3]) „Man könnte vielleicht den Katechismus überflüssig finden; allein die nur gelegentliche und deshalb zusammenhanglose Vorführung der biblischen Wahrheiten in Verbindung mit biblischer Geschichte genügt nicht; der Schüler, zumal der vorgerücktere, verlangt eine übersichtlich geordnete religiöse Erkenntnis, eine Zusammenfassung alles dessen, was seine religiöse und sittliche Überzeugung einst bilden soll. Ohne eine solche Zusammenfassung hat er keine Herrschaft über seine Kenntnisse und auch kein rechtes Verständnis derselben.“

„Durch den Katechismusunterricht sollen die Kinder in die Grundwahrheiten des christlichen Glaubens und Lebens eingeführt werden. Diese Wahrheiten sind zwar aus den biblischen Geschichten bekannt, allein in diesem Lehrbuche werden sie in geordneter, systematischer Weise vorgeführt.“

---

[1]) Nebe, Doktor der Theologie, Professor und Pfarrer. Der Katechismus Dr. Martin Luthers. Stuttgart, Verlag von Greiner & Pfeiffer, 1891.

[2]) Die Katechismusfrage in der Hannoverschen Landeskirche. Göttingen, 1863. Seite 10 ff.

[3]) Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts. II. Teil. Seite 136.

Dr. Just, Direktor der Bürgerschulen in Altenburg schreibt:[1]) „Der Katechismus enthält in klaren festen Zügen die christlich-evangelische Lebensanschauung, er zeichnet in wenigen aber charakteristischen Strichen das persönliche christliche Glaubensleben, das die christliche Schule in ihren Zöglingen erwecken will." „Der Katechismus — dieses Wort Luthers gilt für uns heute noch — ist die rechte Laienbibel, darin der ganze Inhalt der christlichen Lehre begriffen ist, so einem jeden Christen zu der Seligkeit zu wissen von nöten ist." „So mannigfach man auch den Katechismus Luthers als Schulbuch angegriffen hat, es gibt bis jetzt nichts Einfacheres und Schlichteres, was zu einem solchen Vademekum (der Welt- und Lebensanschauung nämlich) besser geeignet wäre, vorausgesetzt, daß der Unterricht sich nicht an dem Geiste des Büchleins versündigt und durch seine törichten Künste verdunkelt, was dort so klar und schlicht geboten ist."

Der Seminar-Oberlehrer Heimerdinger schreibt in seiner Schrift: „Zur Reform des Katechismusunterrichts" Steite 11: „Trotz alledem entspräche es nicht meinem Standpunkt, etwa den lutherischen Katechismus aus der Volksschule zu verdrängen und an seine Stelle einen spezialisierten Schulkatechismus, ein Systemheft, das nach und nach ensteht, setzen zu wollen, wie Ziller, Thrändorf und Just es forderten".[2])

---

[1]) Der abschließende Katechismusunterricht. Verl. v. Pierer, Altenburg, 1896.

[2]) Thrändorf, Just sind jetzt von der Idee eines spezialisierten Schulkatechismus zurückgekommen. Siehe Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Band XXI, Seite 141. — Thrändorf schreibt in der Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, Band III. 1896. Seite 128, in einer sehr lesenswerten Abhandlung: „Außerdem möchte ich überhaupt das Recht des Lehrers, ein eigenes System für die Schule aufzustellen, stark bezweifeln. Wir Lehrer sind nicht Herren der Schule, sondern dienen der Gemeinde, die durch die Schulen das nachwachsende Geschlecht sich assimilieren wollen. Damit sind unserer Täigkeit gewisse Schranken und Richtlinien gegeben, wir haben die volkstümlichen Formen, in denen das religiöse Leben der Gemeinde seinen Ausdruck gefunden hat, zu respektieren. Darum kann ich es nur billigen, wenn Reimann seinen Leitfaden für den evangelischen Religionsunterricht, Magdeburg, 1893, 4. Auflage, an Luthers kleinen Katechismus angeschlossen hat, denn Luthers System ist noch immer das volkstümlichste und den meisten wirklich im kirchlichen Leben stehenden Gemeindegliedern geläufigste." Vergleiche von Rhodens Ausführungen über den „Katechismus als Gemeindebekenntnis." Einladungsschreiben der 22. Hauptversammlung des Vereins für Herbartsche Pädagogik im Rheinland und Westphalen. Seite 7 ff.

Die Hauptvertreter der Herbart-Zillerschen Schule haben also die Forderung, einen Schulkatechismus an die Stelle des kleinen Katechismus Luthers zu setzen, aufgegeben.

„Die Gemeinde, die Christenheit muß ein auch in der Form feststehendes Bekenntnis christlicher Lehre und christlichen Glaubens haben, wenn die Einheitlichkeit des kirchlichen Bewußtseins erhalten bleiben soll."

Bang stellt in seiner Schrift: Zur Reform des Religionsunterrichts der Satz auf: „Der Katechismusunterricht gehört aus didaktischen und religiösen Gründen zu den wesentlichen Bestandteilen des Religionsunterrichts." „Die Gegner des Katechismusunterrichts", schreibt Bang, „sehen jedes Dogma, nicht nur als Glaubenssatz, sondern auch als Glaubensgesetz(-joch) an; man erblickt in ihm nicht nur einen Todfeind der Vernunft, sondern auch einen Gegner des religiösen Lebens und nicht zum letzten eines naturgemäßen, lebendigen, warmherzigen Religionsunterrichts; das Dogma gilt nicht nur als etwas Unreligiöses, sondern auch als etwas durchaus Unpädagogisches. Nun ist zweifellos das Oktroyieren eines Dogmas ein unpädagogischer Gewaltakt, und manches Dogma mag vom religiösen Standpunkte aus zu beanstanden sein." „Aber" fährt Kollege Bang fort, „das Dogma an sich ist ein ganz naturnotwendiges Produkt der religiösen Entwickelung der Gesamtheit und im gewissen Maße auch des Einzelnen; nur eine matte, dürftige oder krankhafte Religion, bezw. Religiosität schreitet nicht zur Dogmenbildung fort. Und nur die falsche Auffassung vom Wesen und Aufgabe des Dogmas und sein Mißbrauch, wovon allerdings die Geschichte der Religion, wie die der Pädagogik gar traurige, zum Teil fluchwürdige Beweise liefert, hat das Dogma überhaupt in Mißkredit gebracht."

Bang führt nun zur Unterstützung seines Satzes von der Notwendigkeit des Dogmas zwei Urteile an, zuerst beruft er sich auf den Philosophen Lotze: „Zur Verteidigung gegen ungläubige Bildung und zur Befriedigung des eigenen Bedürfnisses nach Einheit, Klarheit seiner Weltauffassung wird das Gemüt immer zur Erneuerung des Versuchs genötigt sein, die im Glauben angeeignete Wahrheit in Formen des Wissens festzuhalten; diese Arbeit menschlicher Spekulation liegt uns in der Dogmatik vor. Der modernen Bildung, die durch große Fortschritte in weltlichen Dingen den religiösen Interessen abgewandt ist, hat sich ihr Inhalt entfremdet und erscheint ihr häufig als ein Gebäude von Überlieferungen ohne Wurzel in der Wirklichkeit und ohne Bedeutung für das menschliche Leben; eine wohlwollendere Aufmerksamkeit würde sie bald überzeugen, daß im Gegenteil die Dogmatik doch nur

wenige künstliche Aufgaben behandelt; ihre meisten Gegenstände sind ernste und schwere Fragen, deren sich unsere Bildung oberflächlich entschlagen kann, aber auf die doch jedes eindringende Nachdenken über die Bestimmung des Menschen und seinen Zusammenhang mit Gott zurückführt."[1])

Hieran reiht er das Urteil eines Theologen: „Das Dogma ist die in Begriffe gefaßte religiöse Erfahrung. Der Erkenntnistrieb macht vor keinem inneren oder äußeren Erlebnis Halt. Er sucht sie alle auf ihre Wurzeln zurückzuführen und in ihrem Zusammenhange zu begreifen . . . .

Wird hierdurch das flutende Leben gleichsam in eine feste Form gegossen, die es als einen Gegenstand der Untersuchung sorgsam bewahrt, so ist es anderseits nicht zu verkennen, daß es aus den warmen Regionen des Gemüts in die kühlen des Verstandes versetzt, an ursprünglicher Art und Kraft verlieren muß . . . . Der Gläubige weiß, daß es (das Dogma) die Erscheinungsform seines Glaubens in der Temperatur der Begriffswelt ist, aber der Ungläubige lernt aus dem Dogma den Glauben nicht kennen."[2])

Bang zeigt nun die innere Verwandtschaft und den Unterschied zwischen dem Dogma und dem Katechismussatze und kommt zu dem Schlußergebnis: „Des Volkes und der Kinderwelt Dogmatik ist das Bekenntnis. Ein solches Bekenntnis enthält, ja ist der lutherische Katechismus in allen seinen Teilen." — Also: „Der Katechismus ist (als Schrift wie als Unterrichtsdisziplin) kein **„Fremdkörper"** im erziehlichen Unterricht, sondern ein wesentlicher Bestandteil desselben."

Die „Allgemeinen Bestimmungen" für die Volksschule in Preußen fordern: „Die Aufgabe des Religionsunterrichts ist die Einführung der Kinder in das Verständnis der heiligen Schrift und in das Bekenntnis der Gemeinde, damit die Kinder befähigt werden, die heilige Schrift selbständig lesen und an dem Leben, sowie an dem Gottesdienst der Gemeinde lebendigen Anteil nehmen zu können. — Die Einführung in das Bekenntnis der Gemeinde wird durch die Erklärung des in derselben eingeführten Katechismus vermittelt." In demselben Sinne

---

[1]) Mikrokosmus 3. Band, 3. Aufl., Seite 367.

[2]) Dreyer, Undogmatisches Christentum. Seite 77.

und Geiste sind die Verordnungen und Bestimmungen des Lehrplans für den Religionsunterricht aller deutschen Schulbehörden geschrieben.

„Die Volksschule ist eine Konfessionsschule, folglich ist der Katechismusunterricht ein wesentlicher Bestandteil des Religionsunterrichts"; aber ein Nachweis, daß die religiös-sittliche Erziehung der Jugend einen Unterricht im Katechismus erfordere, wird nicht erbracht. Auch die Lehrbücher der Pädagogik bleiben diese Begründung uns schuldig. „Die Kinder sollen in das Bekenntnis der Gemeinde eingeführt werden. Da nun der kleine lutherische Katechismus zu den symbolischen Büchern gehört und als ein Kleinod unserer evangelischen Kirche das Bekenntnis der Gemeinde enthält, so wird dieser Katechismus nach wie vor dem Unterricht zugrunde gelegt werden müssen und das Ziel des Unterrichts wird bleiben: Sichere Erfassung und verhältnismäßiges Verständnis des kleinen lutherischen Katechismus und zwar nicht nur mit dem Kopfe, sondern auch mit den Herzen." [1]) „Unsere evangelische Kirche besitzt in dem Katechismus Luthers das volkstümliche Bekenntnis und bis heute noch unübertroffene Lehrbuch, welches unsern Kindern zum Verständnis gebracht und zu ihrem eigenen Bekenntnis gebracht werden soll." [2])

Fassen wir das Ergebnis unserer Wanderung durch die pädagogische und theologische Literatur der Gegenwart über die Methode des Katechismusunterrichts zusammen, so lautet die Forderung der namhaftesten Theologen und Pädagogen:

1. Für die Befestigung des gliedlichen Zusammenhanges mit der kirchlichen Gemeinschaft tritt der Katechismusunterricht auf, der zu gleicher Zeit dem eigenen persönlichen Glaubensleben seine Begründung aus der heiligen Schrift, — besonders und in erster Linie aus dem Leben des Erlösers, gibt. Ein jeder Christ muß wissen, was seine Kirche glaubt und lehrt.

2. Daher muß der Katechismus in der Volksschule als eine selbständige Unterrichtsdisziplin auftreten, — und zwar darf nicht ein „Schulkatechismus" sondern „Luthers kleiner Katechismus" als Schulbuch dem Unterricht zugrunde gelegt werden:

a) um der historischen und kirchlichen Bedeutung willen, welche der kleine Katechismus Dr. Luthers als Bekenntnisschrift unserer Kirche hat;

---

[1]) Mehlis, Volksschulkunde. III. Teil. Seite 67 ff. G. Schulze, Schul- und Regierungs-Rat. „Zur Einheitlichkeit der Christenlehre im Schul- und Pfarrunterricht. Bielefeld und Leipzig. Verlag von Velhagen & Klasing.

[2]) Schuhmann, Lehrbuch der Pädagogik. II. Band. Seite 204.

b) weil der Katechismus die evangelische Lehre, wie sie in der heiligen Schrift enthalten ist, in knapper, übersichtlicher, faßlicher und behaltlicher Form gibt. „Derselbe ist für den Religionsunterricht ein wahrhaft klassisches Buch."

3. „Katechismus und Katechismusunterricht sind im Wesen einer gesunden und energischen religiösen Entwickelung begründet." (Bang.)

III.

Die eifrigsten Vertreter eines selbständigen Katechismusunterrichts erkennen aber sämtlich an, — daß eine gründliche Reform auf dem Gebiete des Katechismusunterrichtes eintreten muß, — daß neue Bahnen und Wege für die Auswahl, Stellung und Methode in der Behandlung des Stoffs gesucht und betreten werden müssen.

Es ist ein Zeichen der Zeit, daß gerade heute die namhaftesten Theologen der Gegenwart den Ruf nach einer gründlichen Reform des gesamten Religionsunterrichts, insbesondere des Katechismusunterrichts, erheben. Wie haben sich doch die Zeiten geändert!

Schon vor fünfzig Jahren erhob mannhaft unser Altmeister Diesterweg hier in unseren Blättern seine Stimme zu einer gründlichen Reform des Religionsunterrichts:

„In **keinem** Unterrichtsgegenstande entdeckt man so wenig von wahrer Pädagogik, als im Unterrichte der Religion. Von religiöser Bildung kann man fast gar nicht reden. Wer sie liebt und ehrt, sie ist das Fundament, der Kern der Bildung, der denkt auf Mittel und Wege, die Religion in **einer der Natur des Kindes entsprechenden, sie dafür gewinnenden Weise zu lehren.**"

Sind dies nicht golde Worte, die heute von allen Schulmännnern als ein Vermächtnis von unserem Meister gelehrt und gepredigt werden? Allein damals verhallte nicht nur der Mahn- und Weckruf an die deutsche Lehrerwelt, sondern Diesterweg, der die Religion liebte und ehrte, der sie anerkannte als das Fundament aller Bildung, der selbst eine tief religiöse Natur war, in dessen Herzen das wahre Christentum, das Tatchristentum eine Stätte gefunden hatte, wurde, weil seine Grundsätze, seine Lebensarbeit mit den angeflogenen und anbefohlenen Meinungen und Ansichten der damaligen Kirchen- und Staatspädagogen, deren Geschreibsel heute man nur noch mit Grauseln und Grauen lesen kann, deren Namen längst vergessen und verklungen

sind, im Widerspruch standen, als „Antichrist“, als ein „Feind der Kirche,“ als ein Ungläubiger ich Acht und Bann getan. Ja, man ging noch weiter, jeder Schulmann, der es nur wagte, auf das Verfehlte und Verkehrte in der Methode des Religionsunterrichts aufmerksam zu machen, mußte dasselbe Schicksal Diesterwegs erfahren. Es wurde leider der Satz: „Ein jeder hüte sich, die Finger zu verbrennen“, zur vollen Wahrheit. Daß Theologie und Glaubensbekenntnisse nicht „Glauben“ sind, wollte damals kein Theologe und Pädagoge anerkennen. Die Worte Geibels:

„Religion und Theologie sind grundverschiedene Dinge,
Eine künstliche Leiter zum Himmel die,
Jene die angeborene Schwinge,“

verhallten spurlos.

Man lebte der festen Überzeugung, daß wer den Katechismus tüchtig inne hatte, auch die Kraft der christlichen Wahrheit an sich fühlen und erfahren muß.[1])

Der Oberkonsistorialrat Bruchdrucker schrieb noch im Jahre 1889 in seinen Grundlinien der kirchlichen Katechetik: „Hauptaufgabe der Kirche ist es (also auch der Schule), das nachwachsende Geschlecht in das Bekenntnis der Kirche einzuführen, den Glauben zu wecken, ist Sache des Herrn selbst, das Ziel der kirchlichen Erziehung ist in der gottesdienstlichen Bekenntnisgemeinde gegeben.“

Hiermit war der religiösen Jugenderziehung Ziel und Methode gegeben. Ein Pestalozzi, ein Diesterweg hatten in der Tat für diese Herren umsonst gelebt. Daher ist es erklärlich, daß Lehrplan, Ausbau der Methode im Religionsunterricht in unverantwortlicher Weise vernachlässigt wurde.

Erst der Gegenwart blieb es vorbehalten, in die Reformarbeit des Religionsunterrichts einzutreten. Die Klagen über den zunehmenden Unglauben und über die offenbare Feindschaft der niederen Stände und die Klagen über die Gleichgültigkeit der Gebildeten gegen Religion und Kirche wurden zu schweren Anklagen gegen Kirche und Schule. Die Gewissen der Geistlichen und Lehrer wurden geschärft. Man kam

---

[1]) Thrändorf, Theologie und Psychologie in ihrem Verhältnis zur religiösen Jugenderziehung. Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. Herausgegeben von Flügel und W. Rein. Langensalza, Verlag von Hermann Beyer & Söhne. 1896. Seite 117.

zu der Erkenntnis, soll dem Volke die Religion erhalten bleiben, so müssen für die Methode des Unterrichts in der Religion, und wiederum in erster Linie für den Katechismusunterricht, neue Wege gesucht werden. Der Ruf der Gegner: „Der Katechismus hat ja früher Befriedigendes geleistet“ konnte die Tatsachen über den Mißerfolg des Religionsunterrichts nicht hinwegleugnen.

Das Wort Diesterwegs:

„Die Kirche hat es versäumt, den Religionsunterricht der religiösen Entwicklung des Kindes entsprechend umzugestalten!“ wurde jetzt endlich zu einem Mahn- und Weckrufe, der nicht, wie vor fünfzig Jahren, verhallen sollte. — Dieser Mahnruf wird in der Gegenwart von den namhaftesten Theologen und Vertretern der Kirchenbeörden als wahr und völlig begründet anerkannt, — denn sie alle bezeugen, „daß der Katechismusunterricht, ebenso in betreff der ihm zugewiesenen Stellung im Lehrplane, wie der bei ihm angewandten Behandlung, einer durchgreifenden und umgestaltenden Reform bedürftig ist.“

Hören wir Stimmen aus den Reihen der namhaftesten Theologen und Pädagogen der Gegenwart: „Denn täuschen wir uns nicht; nur wenn die konfessionelle Volksschule die Kraft besitzt, sich immer wieder zu verjüngen, alte, unbrauchbar gewordene Wege aufzuopfern und, den Blick auf das unwandelbare Ziel gerichtet, wo es nottut, neue Bahnen einzuschlagen, nur dann wird sie die Schule der Zukunft sein, zum Segen unseres Volkes und zum Heile des Vaterlandes.“ [1])

„Die wahre Reform des Katechismusunterrichts darf nicht von spezifisch theologischen Interessen getragen werden, sondern muß auf der Klärung und allseitigen Anerkennung an die Methode beruhen.“

Aufgaben und Ziel des Katechismusunterrichts: „Die Hinführung der Kinder zu einem lebensvollen Erfassen der christlichen, evangelischen Heilswahrheit.“

Wenn der Katechismusunterricht in seinem Werte hat verkannt werden können, so kommt das unseres Erachtens eben auf Rechnung der Mängel der traditionellen Behandlung desselben.

„Wir dürfen uns nicht der Erkenntnis verschließen, daß es an der Zeit sei, von dem Gängelbande der katechetischen Tradition sich los zu

---

[1]) Voigt, Seminardirektor. Ein Wort für die konfessionelle Schule. Berlin.

machen und für die unterrichtliche Behandlung des Katechismus in freier Arbeit völlig neue Wege zu suchen und zu bahnen." [1])

„Fast in jeder Katechismusauslegung findet sich gar mancherlei und oft sehr weit Hergeholtes mit hereingezogen, welches durchaus nicht von dem Wortlaut des Katechismus in die Hand gegeben wird oder für das Verständnis desselben absolut notwendig ist. Es ist die alte Dogmatik, die solche Einschiebungen und Zusätze veranlaßt." „Den Lehrstücken der alten Dogmatik, welche im Katechismus keine Berücksichtigung finden, sucht man, und wie oft in der künstlichsten und gewaltsamsten Weise, Raum zu schaffen. Was dagegen im Katechismus den Rahmen der alten Dogmatik durchbricht und über denselben hinausragt, das pflegt man dann oben, mag es an sich im Gedankengange des Katechismus noch so wichtig und bedeutungsvoll sein, als eine Art Anhang zu behandeln, mit dem man nicht recht etwas anzufangen weiß." [2])

„Und Professor Nebe schreibt (Seite VI ff.): „Man hat Luthers Katechismus mit Erklärungen von Luthers Katechismus verwechselt. Ja ich leugne nicht, daß sich viele Erklärer in einem bösen Formalismus, abstrakten Doktrinarismus, toten Scholastizismus verlaufen haben, aber ich behaupte mit aller Entschiedenheit: von alledem keine Spur bei Luther selbst! Da ist Fleisch und Blut, Saft und Kraft, Anschaulichkeit und Leben!"

„Daß der Schwerpunkt des Christentums nicht im menschlich und ebendamit mangelhaft formulierten Dogma liegt, daß dasselbe vielmehr Geist, Kraft und Leben ist, das ist nicht bloß das Ergebnis meiner philosophischen und dogmatischen Studien, sondern auch meiner pastoralen Praxis." [3])

IV.

Soll der Katechismusunterricht von einer Überfülle begrifflicher Definitionen, von einer unfruchtbaren scholastischen — dogmatisierenden

---

[1]) Dörries, Erklärung des kleinen Katechismus Dr. Martin Luthers. Ein Beitrag zur Reform des Katechismusunterrichts. 2. Auflage. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprechts Verlag, 1896.

[2]) Theodor Hardeland, Pastor zu Lüneburg. Der kleine Katechismus Dr. Martini Lutheri nach Luthers Schriften ausgelegt und mit Auszügen aus Luthers Schriften versehen. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprechts Verlag. 1889.

[3]) Braasch, Superintendent und Oberpfarrer in Jena, Reform des Religionsunterrichts. Jena, 1891.

Methode befreit werden, so muß die erste Forderung lauten: „Der Katechismus will in erster Linie erklären, nicht erklärt werden. Katechismus muß durch Katechismus erklärt werden.“ [1])

Diese Forderung, obgleich unbestreitbar, und so paradox sie fürs erste manchem erscheinen mag, führt uns sofort zu einer Kern- und Hauptfrage: „Soll den Kindern als Lehr- und Lernbuch nur der kleine Katechismus Luthers mit Zugabe eines Spruchbuches, oder soll den Kindern neben Luthers Katechismus ein exponierter Katechismus, d. h. ein Katechismuslernbuch mit Definitionen, Gliederungen, gleichsam eine Erklärung des lutherischen Katechismus durch Frage und Antwort in die Hand gegeben werden?“ [2]) Die Vertreter eines exponierten Katechismus, eines Schulkatechismus, der zwangsweise für ein Land oder für eine Provinz einzuführen ist, behaupteten:

1. Ein durch Zwang eingeführter Katechismus wird **wieder** zu einer einheitlichen Grundlage für den Religionsunterricht einer Provinz oder eines Landes werden.

2. Ein exponierter Katechismus wird wieder eine einheitliche Grundlage für den Kirchen-, Schul-, Konfirmanden- und Hausunterricht werden.

Was spricht gegen die Einführung eines exponierten Katechismus?

1. Die Erläuterungen sind in einem exponierten Katechismus länger, als der Lutherische Text;

2. ihre Erläuterungen bedürfen wieder einer Erklärung seitens des Lehrers;

3. sie müssen auswendig gelernt werden.

4. Der Religionsunterricht würde der schlimmste Dressurunterricht werden. Der Lehrer muß auf sein Lehrrecht verzichten; denn er hat dann bei der Kürze der ihm zu Gebote stehenden Zeit nichts anders

---

[1]) Dr. Schulze, General-Superintendent, Katechetische Bausteine zum Religionsunterrichte in Schule und Kirche.

[2]) Diese Streitfrage hat besonders in der Hannoverschen Landeskirche seit dem Jahre 1863 bis heute viel böses Blut gemacht, die Gemüter erhitzt und beunruhigt. Im Jahre 1863 und 1864 erschienen über diese Streitfrage mehr als 36 Streitschriften. In den letzten Jahren ersuchte die Landessynode in Hannover die Kirchenregierung „eine Kommission einzusetzen, um die Frage einer Erörterung zu unterziehen, ob und auf welche Weise für die Landeskirche ein allgemeiner exponierter Katechismus zu gewinnen sei.“

zu tun, als aufzugeben und abzuhören, — der Stoff muß eingedrillt und eingepaukt werden.

Diese Sätze wurden von dem Seminar-Direktor Bünger-Lüneburg in einem Vortrage auf der Seminar-Konferenz zu Lüneburg am 29. August 1899 in meisterhafter Weise begründet. Der Vortrag erschien im Jahre 1890 unter dem Titel: „Der zu erwartende neue Katechismus (in Hannover) und die Volksschule“. Verlag von Karl Meyer, Hannover.

Noch in demselben Jahre erschien von dem eifrigsten Vertreter eines exponierten Katechismus für die Provinz Hannover, Superintendenten Dr. Steinmetz-Göttingen, eine Gegenschrift: „Daß die Einführung eines ausgelegten Katechismus nicht den Ruin des Katechismusunterrichts bedeutet.“ Verlag von Gerstenberg in Hildesheim.

Steinmetz suchte in dieser Schrift nur die Worte zu widerlegen, daß ein exponierter Katechismus nicht die Forderung erhöbe, auswendig gelernt zu werden, auch die bisher erschienenen exponierten Katechismen hätten diese Forderung nicht erhoben. Seminar-Direktor Bünger blieb den Beweis nicht schuldig. In der Zeitschrift „Haus und Schule“ Nr. 43—47, Jahrgang 1890, bewies er, daß die Herausgeber aller exponierter Katechismen: von Brenz, Walther, Tretelbach, Dr. Tilemann, Heßhusius, Justus Gesenius bis zur Gegenwart in den Vorreden ihrer Katechismen mit klaren Worten die Forderung aufgestellt hätten: „Die Fragen und Antworten in ausgelegten Katechismen sind von den Kindern auswendig zu lernen.“ [1])

Auch heute noch würde ein exponierter Katechismus, der zwangsweise in allen Schulen eingeführt würde, den Ruin des Katechismusunterrichts herbeiführen.

Bünger schließt mit den Worten: „Wie sollen die Tausende von Lehrern der Volksschule, denen ein solcher Katechismus als Lehrbuch vorgeschrieben ist, vor ihren Vorgesetzten bestehen, wenn er nicht sicheres Eigentum der Kinder ist? Das Pensum muß der Lehrer leisten,

---

[1]) Ich erinnere mich noch mit wahrem Entsetzen und Grausen der Tage aus meiner Schulzeit, an welchen wir wöchentlich, zwei mal 10 Fragen und Antworten nebst Sprüchen und Liederversen aus dem Hannoverschen Landeskatechismus stundenlang aufsagen mußten. Und diese Hiebe auf den Rücken der Knaben und Mädchen, wenn ein Wörtchen fehlte; und das waren Religionsstunden!! D. Verf.

der Geistliche als Ortsschulinspektor kann, das Buch in der Hand, eine vorzügliche Kontrolle üben, ob die Kinder den Katechismus gelernt haben, und er hat das größte Interesse daran, diese zu üben, da die Kinder um so besser für seinen eigenen Konfirmandenunterricht den Grund gelegt haben, je sicherer und je mehr sie den Katechismus gelernt haben. Darf der Lehrer wohl wagen, darauf zu vertrauen, daß bei der Revision alle oder auch nur einige Kinder vermöge ihrer eigenen religiösen Intelligenz auf die vorgeschriebene Frage eine von der vorgeschriebenen Fassung verschiedene, und gleichwohl nach Inhalt und Form richtige Antwort geben würden? Eine solche Zuversicht würde mit vollem Rechte in jedem Falle getäuscht werden, und der Revisor würde sagen: Die Kinder haben nichts gelernt! Dem Lehrer bleibt nichts übrig, als auswendig lernen zu lassen, und so würde der verruchte Memoriermaterialismus, der den Kindern alle Freudigkeit an religiösen Stoffen und an der heil. Schrift raubt, in unsere Katechismusstunden wieder einziehen. Dabei ist der Lehrer nichts als ein armer Knecht des vorgedruckten Textes, der ihm kaum noch Zeit läßt, durch ein kurzes Wort warmer Mahnung aus eigenem Herzen die furchtbare Öde des unausgesetzten Eindrillens von Menschenwort zu unterbrechen. Wer sich noch dieser Art des Katechismusunterrichts aus früherer Zeit erinnert, der wird zugeben müssen, daß dieselbe einen schweren Mißstand des Religionsunterrichts und des ganzen Schulbetriebes ausmachte, und kein Verständiger wird der Herbeiziehung eines so altersschwachen Verfahrens das Wort reden dürfen."

Wir Lehrer müssen gegen die Einführung eines exponierten Katechismus stets Widerspruch erheben. „Der Katechismus, zumal der Luthersche, gibt Raum für das vielgestaltigste, individuellste Geistesleben, erst bei den Katechismuserklärungen (exponierten Katechismen) fängt das Elend der Schablone und des Formelwesens an." von Rhoden.

In der Hand der Kinder soll sich nur der Text des kleinen Katechismus Luthers nebst Spruchbuch befinden.

V.

Eine weitere Reformfrage ist folgende: „Sollen wir unsern Kindern den Text des kleinen Katechismus Luthers als kirchliche Urkunde in der ursprünglichen Form geben, oder den Katechismus als Unterrichtsbuch für Schule und Kirche betrachten und dieses

Buch, wie jedes andere Schulbuch, den jeweiligen Forderungen des Unterrichts in sprachlicher Hinsicht anzupassen suchen? Selbstverständlich von einer Änderung des Inhalts ist dabei keine Rede. Die Eisenacher Konferenz hat prinzipiell und tatsächlich die Zulässigkeit und die Notwendigkeit anerkannt, den kleinen lutherischen Katechismus als Schulbuch den Forderungen der heutigen Sprache anzupassen. Und indem sie diese Berechtigung in Anspruch nahm und sprachliche Änderungen vornahm, hat sie sich keineswegs an dem Erbstück des großen Luther vergriffen oder die Pietät gegen ihn verletzt.

Der Gymnasialdirektor Dr. Ebeling in Celle (Hannover), ein Mann, der auf dem Boden der lutherischen Kirche steht, ein Doktor der Theologie, bedauert, daß diese Konferenz auf halbem Wege stehen geblieben ist. Er schreibt:[1])

1. „Soll dies unvergleichliche Büchlein, das für unser evangelisches Volk neben der biblischen Geschichte fast die einzige Quelle seiner religiösen Erkenntnis und seines sittlichen Rechtsbewußtseins ist, demselben als Schulbuch erhalten bleiben, und wenn es nicht bloß für die Schule und den Konfirmanden Unterricht gelernt und dann vergessen sein, sondern dauernd im Gedächtnisse und im Gewissen haften soll, — so muß der Text dem jeweiligen Sprachgebrauch angepaßt werden.

2. Es gibt keinen Gedanken, keinen geistigen Inhalt, der nicht durch die Sprache ausgedrückt und vermittelt würde; je treffender und meiner Sprache und meinen Sprach- und Denkformen entsprechender ein Gedanke ausgedrückt ist, desto unmittelbarer und leichter verstehe ich den Gedanken und mache ihn mir zu eigen; so geht jeder Unterricht im letzten Grunde auf das Sprachgefühl zurück.

3. Sich nicht richtig auszudrücken ist nicht nur an sich fehlerhaft, sondern bewirkt auch etwas Verkehrtes. Man denkt nicht nur in bestimmten Sprachformen, auch jedes Gefühl, jede Empfindung findet ihren Ausdruck in der Sprache.

4. Wenn die Kinder zu Luthers Zeit aus Luthers Katechismus das „**allermodernste**" Deutsch lernten, warum sollen ihn unsere Kinder nicht im heutigen Deutsch lernen?

---

[1]) Dr. Martin Luthers kleiner Katechismus. Urtext mit Angabe der Abweichungen bis 1580 und in der hannoverschen Landeskirche, nebst Vorschlägen zu sprachlichen Änderungen und Anmerkungen. Hannover, Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior). 1890. Diese Arbeit empfehlen wir allen Religionslehrern zum Studium.

5. Heute wird der Text des Katechismus in Luthers Sprache, in einer Sprache, die in den viertehalbhundert Jahren große Umwandelungen und eine reiche Entwickelung durchgemacht hat, von den Kindern mechanisch, ich möchte sagen, gewaltsam mechanisch auswendig gelernt, oft, ja nur zu oft unter Tränen, ohne jedes Verständnis, oder nur halb verstanden auswendig gelernt, um wenige Jahre nach der Konfirmation wieder vergessen zu werden." — Dr. Ebeling macht nun in seinem Büchlein beachtenswerte Vorschläge zu einer gründlichen sprachlichen Reform des Katechismus Dr. Martin Luthers.

Auch der Seminardirektor Presting[1]) in Moers tritt in einer Rede gehalten auf der Seminarkonferenz in Moers, über: „Meine Gedanken über die beiden wichtigsten Zweige des Religionsunterrichts in der Volksschule, den biblischen Geschichts- und Katechismusunterricht," mit aller Entschiedenheit für eine sprachliche Reform des Katechismus Luthers ein. (Der Vortrag wurde auf besonderen Wunsch der Teilnehmer veröffentlicht.) Er schreibt:

„Luther selbst hat seinen kleinen Katechismus, so spricht er ja in seiner Vorrede zu demselben, nur als Form und Exempel hingestellt und andern überlassen, anderes zu wählen, er hat es sich bei der Abfassung desselben nicht träumen lassen, daß er in einer unveränderten Form bis auf das kleinste Titelchen sich $3^1/_2$ Jahrhunderte lang erhalten, daß alle Fortschritte, welche Sprache, Schrift-Forschung und und Auslegung, Logik gemacht, spurlos an ihm vorüber gehen werden, und würde, falls er noch einmal die Welt beträte, sich höchlich wundern, daß an seinem Machwerk mit Starrheit festgehalten, daß sich keiner gefunden, der es verbessert. An die Verbesserung seiner Übersetzung des Gotteswortes hat man sich wiederholt gemacht. Die Offenbarungstatsachen Gottes werden den Kindern in mundgerechterer, faßlicherer Form übermittelt, da wird das Gold der lutherischen Übersetzung, wie Schorn sagt, in gangbare Sprachmünze umgewechselt, doch der Katechismustext, der doch zum größten Teil Luthers eigenstes Wort ist, bleibt unverändert, als hinge davon des Kindes religiöse Erbauung, des Menschen Seligkeit, der Kirche Bestand ab. Mit welchem rastlosen Eifer geht man an die Verbesserung und Vervollkommnung

---

[1]) Wir könnten noch eine große Anzahl von Theologen und Schulmännern anführen, die diese Forderungen erheben, die aber mit ihrem „Glauben keinen Schiffbruch gelitten haben," wie die Gegner jeder Reform so gern behaupten.

der Schulbücher aller übrigen Disziplinen, doch in der wichtigsten Disziplin herrscht starrer Konservativismus! Ich bin weit entfernt, seine großen Vorzüge zu verkennen, seine großen Dienste, welche erst einst der Schule geleistet, zu schmälern! Welche zweckmäßige Anordnung: Gesetz, Evangelium, Gnadenmittel, welche Fülle und Tiefe der Gedanken, welche Kraft der Sprache! Doch von einem Schulbuch muß heutzutage noch mehr verlangt werden! Können die Fragen: was ist das? wie geschieht das? vor unserm didaktischen Gewissen bestehen? Und sind die gegebenen Antworten und Erläuterungen nicht oft schwerer verständlich als das, was damit erklärt werden sollte?"

Luther selbst band sich an seine eigne Fassung der Worte durchaus nicht, ebensowenig kleben seine Zeitgenossen an seinem Buchstaben.

Hier ist also eine sprachliche Reform des Textes des kleinen Katechismus ein dringendes Bedürfnis.

Die Gegner sagen: Der Katechismus ist eine Urkunde der Kirche, an der nichts geändert werden darf.

Hierauf erwidern wir: Den Theologen lassen wir zum Studium diese Urkunde ungeschmälert, die Schule ist aber nicht der Ort, die Sprache kirchlicher Urkunden zu erläutern. An dem Inhalt dieses unvergleichlichen Kleinodes soll nichts geändert werden, aber der Jugend muß der Inhalt in einer leichteren Form, in der Sprache der Gegenwart geboten werden. Das ist unsere Forderung.

Unter allen Reformarbeiten auf dem Gebiete des Religionsunterrichts der Gegenwart ist ein Vortrag des Herrn Seminardirektors Voigt-Halberstadt sehr zu beherzigen. Derselbe wirft die Frage auf: „Welche Aufgaben stellt die Gegenwart dem Religionsunterricht der evangelischen Lehrerseminare?"

In sehr eingehender, klarer und sachgemäßer Weise zeichnet der Referent die Aufgaben des Religionsunterrichts im Seminare und in der Volksschule.

Wir wollen versuchen die Hauptgedanken dieses Vortrags[1]) wiederzugeben, um auf Grund dieser Vorlegung die weiteren Konsequenzen für den Katechismusunterricht in der Gegenwart zu ziehen.

„Der Religionsunterricht hat in der Erscheinung Jesu Christi seinen objektiven und unwandelbaren Inhalt": „Ich erachte

---

[1]) Deutsch-evangelische Blätter. Herausgegeben von D. W. Beyschlag, Professor in Halle a. d. Saale. 22. Jahrgang. Heft VIII. Seite 536 ff.

nichts unter euch zu wissen außer Jesum Christum, und zwar den Gekreuzigten".

„Die dem Religionsunterricht vorgezeichnete Methode fordert, die religiöse Wahrheit zu dem sonst gegebenen Geistesinhalte, wie derselbe insbesondere in dem allgemeinen Zeitbewußtsein zu Tage tritt, in Beziehung zu setzen und den in demselben gegebenen Tatbestand eben so sehr als Angriffs- wie als Anknüpfungspunkt zu benutzen." (S. 536.)

Also: „Der christliche Religionsunterricht steht für alle Zeiten zwar unter dem Gewicht der Worte: „Einen anderen Grund kann niemand legen außer dem, der gelegt worden ist, welcher ist Jesus Christus", aber ihm fällt eben so gewiß die Aufgabe zu, auf dieser Grundlage eine Tätigkeit zu entfalten, welche von der Individualität der einzelnen aufeinander folgenden Entwickelungsstufen ihre eigenartige Bestimmtheit empfängt." (S. 537.)

„Es kann daher keinem Zweifel unterliegen, daß der christliche Religionsunterricht zu allen Zeiten denselben unveränderlichen Inhalt hat, aber für jede Zeit die eine ausgeprägte Individualität besitzt, eine eigenartige Methode erfordert."

„Wer aber könnte es verkennen, daß sich auf allen Gebieten des Lebens, vor allem in der Sphäre der Ideen, eine tiefgreifende Umbildung vollzieht, welche deutlich darauf hinweist, daß wir uns mitten in einer weltgeschichtlichen Epoche befinden, die so ausgeprägte und zugleich so komplizierte Züge an sich trägt, daß man fast zwei Jahrtausende zurückgehen muß, um einem Wendepunkte von entsprechender Bedeutung zu begegnen. Und wenn nun für diese gährende, in sich zerrissene, irrende und strebende Zeit Jesus Christus der einzige Retter ist, der feste Punkt mitten in der flutenden Bewegung, welche alles andere ergreift: so kommt alles darauf an, daß das alte Evangelium immer wieder neu verkündigt und bezeugt werde, aber freilich so, daß die Verkündigung sich gestaltet nach der Besonderheit der Zeit, an welche sie sich richtet."

Die Gegenwart fordert zuerst die ethische Seite des Christentums herauszubilden und hervorzuhoben, daß in dem Christentume Religion und Sittlichkeit zu einer untrennbaren Einheit verschmolzen sind; für die religiöse Wahrheit die innere Vermittelung aufzusuchen und herauszubilden. Die Gegenwart hat die Macht der äußeren Autorität gebrochen und in der

inneren Erfahrung der Rechtfertigung durch den Glauben das einheitliche Prinzip des religiösen Lebens aufgezeigt.

„Daß die Entwickelung heute dahin strebt, unter Ablehnung jeder äußeren Autorität die religiöse Gewißheit immer entschlossener auf die innere Erfahrung zurückzuführen und jede Aussage an dem Werte ihrer psychologischen Vermittelung zu erproben, ist der zweite eigenartige Zug, der uns in der Ideenwelt der Gegenwart entgegentritt, und welcher nicht wie jener erste aus dem Abfall von dem christlichen Prinzip, sondern aus der Rückkehr zu demselben hervorgegangen ist.“

Zu diesen beiden Zügen tritt endlich als der dritte Gedanke der Entwickelung, d. h. auf die Offenbarung den Gesichtspunkt der Entwickelung anzuwenden.

Aus dieser allgemeinen Aufgabe des Religionsunterrichtes ergeben sich wiederum drei Forderungen:

1. Der Religionsunterricht im Seminare (und Volksschule) muß grundsätzlich darauf ausgehen, unter Abweisung der intellektualistischen und der institutionellen Auffassung der Religion das Christentum nach seinem objektiven Inhalt als das neue Leben, das in Jesus erschienen ist, nach seiner subjektiven Erscheinung als die persönliche Teilnahme an diesem Leben darzustellen, daß er diese Aufgabe von den verschiedensten Punkten aus immer wieder in Angriff nehme, und daß er schließlich die auf geschichtlichem Wege gewonnenen Einsichten zu einer klaren, in sich geschlossenen und umfassenden systematischen Einheit zusammenschließe.

2. Der Religionsunterricht muß grundsätzlich darauf ausgehen, unter Abweisung der religionslosen Sittlichkeit das sittliche Leben als ein durchweg religiös begründetes darzustellen, und daß er diese Aufgabe zunächst durch die psychologisch-ethische Behandlung der Heilsgeschichte, sodann aber auf dem Wege systematischer Gedankenentwickelung zu lösen suche. Die dritte dieser Gruppe zugehörende Forderung bezieht sich darauf, daß die christliche Sittlichkeit in ihrer ursprünglichen Reinheit aufgefaßt werde.

3. Der Religionsunterricht hat die Aufgabe, die christliche Sittlichkeit in ihrer ursprünglichen Reinheit aufzufassen. „Wie der christliche Religionsunterricht das christliche Lebensideal in seiner Reinheit darzustellen verpflichtet ist, so hat er die eudämonistische Trübung des-

selben, welche im Dekalog ihren bestimmten Ausdruck findet, abzuweisen."

Diese Forderungen und Aufgaben des Religionsunterrichts können nur dann ihre Lösung finden, wenn der in Frage stehende Unterricht in der „Heilsgeschichte" seinen Mittelpunkt sucht und findet.

Herr Seminardirektor Voigt schließt seine Darlegungen mit den Worten: „Indem ich dieses Ergebnis festhalte, glaube ich dasselbe durch den Nachweis zu verstärken, daß dasselbe eben so sehr dem Wesen der christlichen Religion als den Gesetzen des geistigen Lebens entsprechend ist. Es entspricht dem Wesen der christlichen Religion: denn daß das Christentum nach seinem objektiven Gehalte Geschichte ist, nämlich das Geschehen, welches das göttliche Leben, das in Jesus in die geschichtliche Bewegung eingegangen ist, zu seinem Inhalte hat: das ist eine Überzeugung, welche dem evangelischen Bewußtsein niemals wieder verloren gehen kann. Es entspricht aber auch den Gesetzen des geistigen Lebens: zunächst insofern, als diese Gesetze fordern, daß die sittlich-religiösen Begriffe und Ideen aus entsprechenden Anschauungen abgeleitet werden. Welches daher auch die Wahrheiten sein mögen, die den Inhalt der Heilslehre ausmachen, und wie hoch auch immer der Wert bemessen werde, welchen wir der Aneignung dieser Wahrheiten zugestehen: der allein fruchtbare Weg zur Heilserkenntnis geht um so gewisser durch die Heilsgeschichte. Aber auch noch in anderer Hinsicht entspricht die von uns der Heilsgeschichte zugewiesene Stellung den Gesetzen des geistigen Lebens. Nur durch das Persönliche kann die Persönlichkeit gebildet werden. Das sittlich-religiöse Leben pflanzt sich ausschließlich durch persönliche Bezeugung fort. Zu dem Zeugnis der Mitlebenden tritt als eine unsichtbare, aber unvergleichlich wirkende Macht das Zeugnis derer, welche vor uns waren. Eine Schar von Zeugen zieht in dem weiten Rahmen der heilsgeschichtlichen Entwickelung an unserm geistigen Auge vorüber, und sie alle wirken auf uns ein. Und unter ihnen ragt hervor der eine, der große Zeuge Gottes, der Zeuge der unsichtbaren Welt, dem wir das Beste danken, was wir sind, und was wir haben. Weil er im Mittelpunkte der Heilsgeschichte steht, darum hat der christliche Religionsunterricht in der Heilsgeschichte seinen Mittelpunkt."

Diese Aufgaben stellt ohne Zweifel die Gegenwart dem Religionsunterricht nicht nur der evangelischen Lehrerseminare, sondern auch den Volksschulen.

Auf dieser Grundlage suchen sämtliche Reformarbeiten auf dem Gebiete des Katechismusunterrichtes zwei Fragen zu beantworten:

1. „Welche Stellung soll der Katechismus im ganzen Rahmen des Religionsunterrichts einnehmen?"

2. „Welches ist die dementsprechende richtige Behandlung, biblisch-psychologische Lehrweise?"

Wir wollen hier nur die erste Frage zu beantworten suchen, der zweiten Frage wollen wir eine besondere Arbeit widmen.

Der allgemeine Grundcharakter der religiösen Unterweisung vom ersten bis zum achten Schuljahre ist und bleibt für die Volksschule „die elementare Einführung in die christliche Heilswahrheit durch ebenso eindringliche wie einfältige Bezeugung der christlichen Heilstatsachen."[1])

„Die Heilswahrheit in konzentriertester Gestalt, also nicht in der Gestalt von Dogmen und Gedanken, sondern in der Gestalt des Lebens und der Lebenswahrheit, in der Form der Geschichte und des Spruches, — das ist notwendig die Grundlegung des Unterrichts". . . . . Die heilige Geschichte ist „die große Geschichte, die sich zwischen Gott und den Menschen begeben hat". „Sie wiederholt sich in jedem Menschenleben, sie ist das Urbild der Geschichte des einzelnen Christen. Darin liegt ihre einzigartige Faßbarkeit. Es gibt kein Stück Geschichte, welches so leicht erfaßt wird, so allgemein interessiert und verstanden wird, als die heilige Geschichte. Sie wird innerlich durchlebt und mitgelebt wie keine andere Geschichte. Darum ist die Forderung, der Lehrer solle die heilige Geschichte mit den Kindern durchleben und erleben, nicht unter dem Vorwande, sie sei zu ideal gestellt, abzulehnen. Die Wahrheit dürfte sein, daß diese Forderung nicht immer bequem ist." „Aus der heiligen Geschichte ergibt sich die Heilswahrheit." „Deutung der heiligen Geschichte ist das Wesen des Unterrichts in der christlichen Heilswahrheit."[2])

---

[1]) Zange, Didaktik und Methdik des evangelischen Religionsunterrichts. München, 1897. C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung. S. 168.

[2]) Cremer, Professor. Unterweisung im Christentum. Gütersloh, Verlag von Bertelsmann. 1883.

G. v. Rhoden, Ein Wort zur Katechismusfrage. Gotha 1895.

Bang, Zur Reform des Katechismusunterrichts. Leipzig. 1895.

Dr. Thrändorf, Die Behandlung des Religionsunterrichts, 2. Auflage. Langensalza. 1891.

1. „Die Historie bleibt stets die Grundlage, der heilige Boden, wie für die christliche Erkenntnis, so auch für das christliche Leben, weil das ganze Heil Gottes in Taten Gottes beruhte."[1]) Bang begründet diesen Satz näher:

„In Gemäßheit der ursprünglichen Entstehung des christlichen Glaubens und der psychologischen Bedingungen des Glaubenswerdeprozesses ist die biblische Geschichte nach Zeit und Bedeutung der Grundstock des gesamten Religionsunterrichts; aus ihr muß sich der Katechismusunterricht organisch entwickeln."

„Die Katechismussätze sind kurze, gedrängte, körnige Zusammenfassungen der Wahrheit, die nicht als Grundlage, sondern als Abschuß des Unterrichts behandelt sein wollen und dann die Grundlage der Wiederholung bilden, den Prüfstein, ob die Sache behalten und verstanden wird."

„An die Geschichte ist die Heilswahrheit anzuschließen in dem Katechismusunterricht, welcher in der Anordnung des kleinen Katechismus (Luthers) dem Gang der Geschichte zu folgen nötigt."

Diese Sätze bezeichnen klar und deutlich den Weg, den der elementare Religionsunterricht einzuschlagen hat.

1. „Geschichts- und Katechismusunterricht gehören zusammen und sind stets in inniger Beziehung zueinander zu halten. Je inniger sie verknüpft, auf einander bezogen werden, desto besser."

2. „Biblische Geschichte, Spruch, Katechismus und Kirchenlied, die Bestandteile des religiösen Unterrichtsstoffes stehen auf jeder Stufe des Religionsunterrichtes in einem organischen Zusammenhange und dürfen demgemäß auch im Unterrichte nicht auseinander gerissen und gesondert behandelt werden, um so weniger, als nur durch die Wahrung und Benutzung dieses Zusammenhanges das eigentliche Ziel des Religionsunterrichts, die Bildung des Willens, die Erziehung zu einer Gott wohlgefälligen Gesinnung erzielt werden kann."[2])

3. „Auf der Unterstufe: 1. bis 4. Schuljahr bildet die biblische Geschichte allein den Stoff für den Religionsunterricht."

„Einzelne Katechismussätze werden gelegentlich an didaktisch angemessenen Orten an die biblische Geschichte geknüpft, beziehentlich er-

[1]) Schüren, Gedanken des Religionsunterrichts. S. 39.

[2]) Schüren; Bibel, Katechismus und Gesangbuch dürfen nicht getrennt von einander gebraucht werden.

wachsen sie ungezwungen aus der biblischen Geschichte, die ihnen anschauliche Grundlage ist, während sie sich als klassischer Ausdruck einer durch die biblische Geschichte gewonnenen Erkenntnis oder einer durch jene erzeugten Stimmung oder Willensregung darbieten. Aber sie dürfen dem Kinde nicht als Katechismusbestandteile gekennzeichnet werden"

4. Auch auf der mittleren Stufe (5. und 6. Schuljahr) ist nicht die Ordnung des Katechismus, sondern die der heiligen Geschichte **allein** maßgebend für das Auftreten der Katechismussätze. Der Katechismusunterricht steht hier nicht selbständig neben dem biblischen Geschichtsunterricht, sondern die Katechismussätze sind stets aus der Betrachtung der Heilsgeschichte zu gewinnen, weil nur so der Unterricht im Katechismus fruchtbar und belebend werden kann.

5. So werden an der Hand des geschichtlichen Unterrichts die Hauptstücke des Katechismus allmählich gewonnen und mit den Kindern bearbeitet, und erst auf der Oberstufe (7. und 8. Schuljahr) tritt ein selbständiger, lediglich von systematischen Gesichtspunkten geleiteter Katechismusunterricht ein.

6. „Darum ist der Katechismus als abschließendes Glied des Organismus des Religionsunterrichts anzusehen und steht, da die biblische Geschichte dessen wesentlichen Inhalt, nicht nur seine Grundlage bildet, im Dienste derselben; er ist die aus der Verarbeitung der biblischen Geschichte allmählich erwachsende und erarbeitete Frucht des Verständnisses derselben und bildet Ziel und Norm des Geschichtsunterrichts." (v. Rhoden.)

7. So sehr auch die Wichtigkeit des Unterrichts in der biblischen Geschichte betont werden muß, und da so lebhaft es zu begrüßen ist, daß ihre hohe Bedeutung für die evangelisch-christliche Charakterbildung immer besser anerkannt und gewürdigt wird, so wird es doch stets dabei bleiben, daß die Erklärung des Katechismus auf der Oberstufe der Volksschule als ein selbständiger Unterricht auftreten muß.

8. In diesen Fragen und Forderungen herrscht unter den Schulmännern der Gegenwart, denen eine zweckmäßige Ausgestaltung des Religionsunterrichts am Herzen liegt, die mit Ernst und Eifer zu

---

[1]) Didaktik und Methodik des evangelischen Religionsunterrichts. München 1897. S. 169.

arbeiten bereit sind, daß dem Volke die Religion erhalten bleibe, Einigkeit und Übereinstimmung.

Auf der Unter- und Mittelstufe ist ein selbständiger Katechismusunterricht zu verwerfen und zu verurteilen, weil hier ein von der biblischen Geschichte losgelöster Katechismusunterricht ein Unding ist.

Aber jetzt gehen die Wege auseinander, jetzt beginnt der Zwiespalt. Sollte auf der Oberstufe Geschichts- und Katechismusunterricht als selbständige Unterrichtsdisziplinen in besonderen Stunden „nebeneinander" oder in besonderen Zeiten „nacheinander" ihre Stellung im Lehrplane der Volksschule finden?

Eine entgültige und bestimmte Antwort auf die Frage nach dem **In-** oder **Neben-** oder **Nach**einander kann heute bei dem Auseinandergehen der Schulmänner in dieser Frage nicht gegeben werden.

Über diese Frage herrscht noch Unklarheit, wenigstens keine Einheit; hier befinden wir uns noch im Stadium der Vorarbeiten. Wir wollen zu dieser sehr wichtigen Frage zum Schluß ein Wort des Dr. Fr. Zange, Direktor am Realgymnasium in Erfurt, hinzufügen:

„Die Katechismussätze sind sehr verschieden, die einen mehr besonderer, die anderen mehr allgemeiner Natur. Die einen umspannen ein ganzes Leben, ja die ganze Heilsgeschichte, die anderen reden von einer einzelnen Pflicht. Dementsprechend legen sich manche Katechismussätze, wie einzelne Gebote oder Bitten, oder Einsetzungsworte sofort bei einer einzelnen Geschichte nahe, manchmal mehrere in einer einzigen Geschichte; andere Katechismussätze werden erst mit Geist und Leben erfaßt, nachdem ein ganzes Buch von Geschichten ein ganzes Jahr oder noch länger die Schüler beschäftigt hat; wie der zweite Artikel, sonderlich Luthers Erklärung dazu, die die ganze Heilsgeschichte von der Schöpfung des Menschen bis zur Wiederkunft Christi umspannt. Es wäre unweise, jene Einzelwahrheiten für besondere Katechismusstunden oder für einen späteren sog. selbständigen, d. h. isolierten Katechismusunterricht aufzusparen. Man schmiedet das Eisen, wenn es warm ist. Man pflückt die Frucht, wenn sie reif ist, und birgt sie sorgfältig am passenden Ort neben gleichen. In Verbindung mit dem Leben, aus dem sie erwachsen ist, erfaßt, behält die Wahrheit etwas von dem Duft und der Regsamkeit des Lebens, ohne es ist sie tot und unfruchtbar. Faßten die Katechismussätze kurz, gedrängt und körnig die Wahrheit einer Geschichte oder einer Reihe von Geschichten zusammen, so lasse ich sie aussprechen und festhalten, so wie sie in der Geschichte erlebt

sind. Damit ist ein „Ineinander“ von Geschichts und Katechismusunterricht durch die Natur der Sache geboten. Die Behandlung anderer Katechismusstücke sind wiederum von umfassenderer Bedeutung, wie die Erklärung des zweiten Glaubensartikels, und vollends die Zusammenordnung vieler Einzelsätze zu einem ganzen Hauptstück, wie der zehn Gebote oder der Bitten, und die Erwägung der Gliederung eines solchen Hauptstücks oder seines Zusammenhangs mit anderen, oder gar die Erwägung der Gliederung des ganzen Katechismus, führt natürlich zu einem „Nacheinander“, zu einem zusammenhängenden Katechismusunterricht, der eine ganze Zeit lang allein das Feld beherrscht.“

Direktor Dr. Bartels, Gera.

14. Die zeitgemäße Ergänzung und Belebung des evangelischen Religionsunterrichts.

I. Die Belebung.

A. Was ist unter Belebung zu verstehen?

Eine Verfügung der Königl. Regierung zu Frankfurt a. O. fordert eine Belebung des evangelischen Religionsunterrichts. Diese Forderung ist nicht neu. Es ist eine anerkannte Wahrheit, daß die Aufgabe des christlichen Religionsunterrichts nicht gelöst ist mit der Aneignung einer bestimmten Menge religiöser Wissensstoffe, nicht gelöst ist mit der Erregung, Richtung und Regelung des Gefühlslebens, nicht gelöst ist endlich mit der Erzeugung guter Vorsätze, daß vielmehr die religiösen Wahrheiten Denken, Fühlen und Wollen ergreifen, den ganzen inneren Menschen erfassen, ihn so erfassen müssen, das auch sein äußeres Leben, sein Handeln und Wandeln, dadurch bestimmt wird. Christlicher Religionsunterricht muß christliches Denken, Fühlen und Wollen, christliches Handeln und christlichen Wandel erzeugen, kurz: Das Ziel des christlichen Religionsunterrichts ist das lebendige Christentum. Kann die Volksschule dieses Ziel erreichen? Nein; es arbeitet dazu die Kirche mit Wort und Sakrament an ihren Gliedern, es ringt nach diesem Ziele ein jeder Christ bis ans Ende seiner Tage. Christentum ist Entwickelung. „Ein Christ wird.“ Aber es ist doch mit diesem Endziele die Richtung angegeben, in welcher auch der Religionsunterricht der evangel. Volksschule zu wirken hat. Es gilt für diesen Unterrichtszweig in erhöhtem Maße die Forderung,

daß er erziehlich wirke. Nun ist es anerkanntermaßen unmöglich, die Endziele der Erziehung in der Schule zu erreichen. Daher auch darf mit dem Ende der Schulzeit die Erziehung — auch die religiöse — nicht ihren Abschluß finden; es muß die Selbsterziehung eintreten. Die Schule hat ihre Erziehungsaufgabe gelöst, wenn sie durch absichtliche und planmäßige Einwirkung auf den Zögling diesen zur Fähigkeit und Willigkeit der Selbsterziehung geführt hat. Der erziehende Religionsunterricht der evangel. Volksschule ist seiner Aufgabe gerecht geworden, wenn er die Kinder dahin geführt hat, daß sie fähig sind und willig, sich zu lebendigem, evangelischem Christentum zu erziehen. Das Ziel des evang. Religionsunterrichts im weitesten Sinne des Wortes ist somit das lebendige Christentum. Das Ziel des evang. Religionsunterrichts in der Volksschule ist die Fähigkeit und Willigkeit der Kinder, sich zu lebendigem, evangelischem Christentum zu erziehen. Wo dieses Ziel erreicht wird, da ist die Forderung der Belebung erfüllt.

B. Durch welches Mittel wird die Belebung bewirkt?

Das Ziel ist hoch, und wenn unsere Volksschulkinder nicht dahin gelangen, so liegt dies teils an der beschränkten Macht der Erziehung überhaupt und der Schulerziehung im besonderen, teils an der Weise des Unterrichtsbetriebes. Die Erziehung findet ihre subjektive Grenze in dem freien Willen und der Individualität des Zöglings. Objektiv ist sie begrenzt durch die Unvollkommenheit der Erziehungsmittel: die Persönlichkeit des Erziehers ist unvollkommen, Zucht und Unterricht haben Mängel, dazu wirken andere Mächte, die durch den Erzieher nicht kontrolliert werden können, auf den Zögling ein. Der Verkehr mit anderen Kindern, mit Erwachsenen, die geistige und sittliche Sphäre, in welcher der Zögling sich bewegt, seine Beschäftigung, seine Erlebnisse bleiben nicht unwirksam. Viel mehr noch ist die Macht der Volksschulerziehung beschränkt. Die Schule kann ihren Einfluß nur während weniger Stunden des Tages geltend machen, und sie hat mit einem sehr wirksamen Mitfaktor, dem Hause, zu rechnen. Wie oft reißt nicht das Haus ein, was die Schule mühsam baute! Aber setzen wir auch die Harmonie zwischen Schule und Haus voraus, so bleibt doch aus den oben angeführten Gründen die Macht der Volksschulerziehung eine beschränkte. Diese Tatsache muß anerkannt werden; sie darf uns

jedoch nicht entmutigen; sie muß vielmehr antreiben zu immer weiterer Vervollkommnung der uns zu Gebote stehenden Erziehungsmittel, sie muß den christlichen Erzieher antreiben, sich selbst immer mehr zu lebendigem Christentum zu erziehen, die Schulzucht und den Schulunterricht immer vollkommener, wirksamer zu gestalten. Die erwähnte Verfügung will uns mahnen, einen Unterrichtszweig, den Religionsunterricht, zu vervollkommnen. Der Religionsunterricht soll auf dem Wege der Belebung ein wirsames Erziehungsmittel werden; werden, denn er ist's noch nicht überall. Wir haben anfangs als eine anerkannte Wahrheit hingestellt, daß der Religionsunterricht den ganzen inneren Menschen, Denken, Fühlen und Wollen ergreifen müsse, wenn er eine Lebensmacht werden solle. Ein Unterricht, der an der Oberfläche bleibt, der das Hauptgewicht auf die Einprägung des Wortlautes legt, kann natürlich das Innerste eines Menschen nicht bewegen. Daher auch verbieten die allgemeinen Bestimmungen ein geistloses Einlernen. Wir können hier von dem Almosenpfleger Philippus lernen. Der Kämmerer aus dem Mohrenlande las bei seiner Heimfahrt auf dem Wege nach Gaza im Propheten Jesaia. Philippus trat zu ihm heran und fragte ihn: „Verstehst du auch, was du liesest?“ Er antwortete: „Wie kann ich, so mich nicht jemand anleitet?“ Philippus predigte ihm das Evangelium von Jesu. Sie kamen an ein Wasser. Der Kämmerer sprach: „Siehe, da ist Wasser; was hindert es, daß ich mich taufen lasse?“ Philippus erwiderte: „Glaubst du von ganzem Herzen, so mag es wohl sein.“ Er bekannte: „Ich glaube, daß Jesus Christus Gottes Sohn ist.“ Sie stiegen hinab ins Wasser, und Philippus taufte ihn. Auf die erste Frage des Philippus antwortete der Kämmerer: „Wie kann ich, so mich nicht jemand anleitet?“ Er verstand das Wort Gottes nicht. Durch seine Predigt führte ihn Philippus zum Verständnis. Doch war seine Aufgabe damit nicht gelöst. Bevor der Kämmerer sich taufen ließ, legte er auf des Philippus Frage das Bekenntnis ab: „Ich glaube, daß Jesus Christus Gottes Sohn ist.“ Er war durch die Predigt zum Glauben gelangt. Indem er sich taufen ließ, erfüllte er ein Gebot des Herrn. Er hatte somit gelernt: Gottes Wort verstehen, glauben und tun. Der zielbewußte Religionsunterricht hat zuerst ein Verständnis des Stoffes zu vermitteln, nicht nur ein äußeres, Worte und Sachen betreffendes, es ist seine Aufgabe, so tief in den Inhalt einzudringen, als der Standpunkt des Zöglings es nur zuläßt. Denn nur dann kann das Kind

von der Wahrheit der Lehre in seinem Innersten überzeugt werden und ihr seine freudige Zustimmung geben, nur der tiefe Unterricht vermag das Gemüt zu befruchten und damit den Willen zu gewinnen. Mit dem Grade und dem Umfange der sittlichen Erkenntnis entwickelt sich im Geiste des Kindes der sittliche Maßstab zu immer höherer Vollkommenheit. Tritt dann die Übung in seinem Gebrauche ein, so wächst mit jeder erfolgreichen Anwendung die Kraft zum Guten, das Sollen entwickelt sich zum Wollen, das Gesetz außer uns wird zu einem Gesetz in uns; wir gelangen zur sittlichen Freiheit und im weiteren Fortschritt zur Erkenntnis einer sittlichen Weltordnung, deren Gesetze ebenso unwandelbar sind, wie die Gesetze der Natur. Aber bringt denn die Erkenntnis der Christenpflichten schon ausreichende Kraft zum Guten? Handeln wir nicht oft genug gegen unser besseres Wissen? Tun wir nicht häufig das Böse trotz der Freude am Guten? Bleiben nicht so oft unsere besten Vorsätze unausgeführt? Müssen wir nicht mit Paulo klagen: Wollen habe ich wohl, aber Vollbringen das Gute finde ich nicht? Tue das Gute um des Guten willen! Das Gute soll Grund und Zweck alles Handelns seins; aber setzt diese Forderung nicht in dem Motiv des Guten eine Kraft voraus, die ihm tatsächlich nicht innewohnt? Werden nicht andere Kräfte, z. B. das Streben nach äußerem Vorteil, in der schwachen Menschennatur oft wirksamer? Es ist richtig, daß mit der erfolgreichen Anwendung des sittlichen Maßstabes die Kraft zum Guten wächst; aber wo finde ich unter allen Umständen die Kraft zu eben dieser erfolgreichen Anwendung? Auch die vollkommenste Entwickelung des sittlichen Bewußtseins ist nicht kräftig genug zu einem reinen Leben. Wir müssen noch eine andere Triebkraft wirksam werden lassen. Ist es einerseits unsere Aufgabe, das christlich-sittliche Bewußtsein nach Umfang und Tiefe auf die höchstmögliche Stufe der Vollkommenheit zu erheben, so haben wir anderseits die Pflicht, unsern Kindern den Weg zu zeigen auf welchem sie die Kraft zur Betätigung dieses Bewußtseins erlangen. Der wahrhaftige Mensch, der Mensch, wie er sein soll, der Idealmensch ist Jesus Christus. Lehre und Leben stimmen bei ihm überein. Sein Wandel ist die konkrete Darstellung der christlichen Sittenlehre. Wie der Christ in dem Lebensbilde Jesu Christi das Ideal findet, dem er nachstrebt, so findet er bei ihm auch die Kraft, dieses Ideal zu verwirklichen. Je höher das sittliche Bewußtsein eines Menschen entwickelt ist, um so tiefer empfindet er die Disharmonie zwischen dem Wollen, Sollen und

Handeln, je mehr er zur Erkenntnis der Existenz einer sittlichen Weltordnung gelangt, um so mehr betrübt ihn jeder Verstoß seinerseits gegen diese Ordnung, und es entsteht in ihm ein Sehnen nach Auflösung der Disharmonie, nach Wiederherstellung der gestörten Ordnung, ein Hunger und Durst nach der Gerechtigkeit. Und da tönt ihm aus der heiligen Schrift das Wort des Heilands entgegen: „Ich bin das Brot des Lebens. Wer das Wasser trinken wird, das ich ihm gebe, den wird ewiglich nicht dürsten; sondern das Wasser, das ich ihm geben werde, das wird ihm ein Brunnen des Lebens werden, der in das ewige Leben quillt. Kommt her zu mir, alle, die ihre mühselig und beladen seid; ich will euch erquicken." Folgt er dieser Einladung durch die Kraft des heiligen Geistes, so entsteht zwischen ihm und dem Heilande ein geistiger Verkehr, ein Bund des Herzens, gegründet auf Liebe, eine Lebensgemeinschaft, der Glaube. Mit ihm empfängt der Christ, aufblickend zum Kreuze seines Herrn, Anteil an der Frucht des Erlösungswerkes, er wird rein von Sünden und gewinnt die Kraft zu guten Werken. So hängt das christliche Leben eng mit dem christlichen Glauben zusammen. Christliche Sittlichkeit ist die Frucht am Baume des christlichen Glaubens. Sie ist die Saat, die aus dem Boden des Glaubens hervorsproßt. Es ist somit unsere Aufgabe, sowohl die sittlichen, als auch die religiösen Ideen aus dem Worte Gottes mit besonderer Hervorhebung des Lebensbildes Jesu zu entwickeln. Diese Ideen aber liegen nicht an der Oberfläche. Zur Begründung einer religiös-sittlichen Gesinnung genügt kein oberflächliches Sach- und Wortverständnis, noch weniger führt, wie ich vorhin hervorhob, eine mechanische Einprägung des Wortlauts dahin; das ist eine für unsere Zwecke unfruchtbare Übung des Gedächtnisses, die, wenn nötig, an jedem anderen Stoffe vorgenommen werden kann, das ist nichts weniger als Religionslehre oder gar erziehender Religionsunterricht. Nein, soll unser Religionsunterricht eine Erziehungsmacht werden, sollen durch ihn unsere Kinder Gottes Wort verstehen lernen, glauben und tun, so muß er in die Tiefe steigen. Das Mittel der Belebung des Religionsunterrichts ist demnach seine Vertiefung. Jedes gute methodische Lehrbuch gibt eine genügende Anleitung.[1])

---

[1]) Siehe „Schomberg, Gedanken bei Behandlung der biblischen Geschichten." Wittenberg, Herrosées Verlag.

Desgl. Seidel, Die 8 Schuljahre. Langensalza, Schulbuchhandlung. D. H.

C. Wodurch wird die Belebung ermöglicht?

Wie ist eine solche Vertiefung möglich? Man meint gewiß, die Volksschule habe dazu keine Zeit und hätte recht, wenn es erforderlich wäre, bei einer vielfach geübten, den allgemeinen Bestimmungen widersprechenden, falschen Praxis zu verharren. Die betrübende Tatsache, daß viele Kinder selbst am Schlusse ihrer Schulzeit den riligiös-sittlichen Inhalt der Heilsgeschichte und damit auch den Katechismus nicht als lebendiges Eigentum beherrschen, ist zum Teil daraus zu erklären, daß häufig der größte Teil der Unterrichtszeit auf die Einprägung des Wortlautes verwendet und darüber das Eindringen in den Inhalt versäumt wird. Demgegenüber muß darauf hingewiesen werden, daß für die Erreichung der Ziele des Religionsunterrichts eine wörtliche Wiedergabe der biblischen Erzählungen von seiten der Kinder nicht erforderlich ist, daß vielmehr auf allen Stufen eine Kenntnis bezw. geordnete Wiedergabe, eine wörtliche Kenntnis aber nur der Kernstellen genügt. Der erwähnte Übelstand erklärt sich ferner daraus, daß bei dem Reichtum des Stoffes der Lehrer sich in Einzelheiten verliert und für die erforderliche Hervorhebung und Wiederholung der Hauptsachen keine Zeit behält. Auch hier zeigt sich in der Beschränkung der Meister. Es wäre übrigens zu erwägen, ob nicht bei der bisher üblichen Stoffverteilung dem Alten Testament ein zu breiter Raum gelassen werde, ob nicht eine Kürzung des alttestamentlichen Stoffes zu gunsten des Neuen Testaments, insbesondere des Lebensbildes Jesu, sich empfehle.[1]) Es wird somit eine Vertiefung des Religionsunterrichts dadurch ermöglicht, daß man unter Verzichtleistung auf eine wörtliche Einprägung der biblischen Stoffe sich mit einer Kenntnis, bezw. geordneten Wiedergabe der Erzählungen, wörtlicher Kenntnis der *Kernstellen* begnügt und bei der Entwickelung des religiös-sittlichen Inhalts nicht in Einzelheiten sich verliert, die minder wichtig sind. — Daß hierdurch die Möglichkeit der Vertiefung geboten wird, ist wohl von vielen Seiten anerkannt worden. Dennoch konnte man sich nicht entschließen, demgemäß zu verfahren, aus Furcht, bei Revisionen nicht zu bestehen. Daher weist unsere Verfügung darauf hin, daß fortan für die Beurteilung der Qualität des Religionsunterrichts das Verhältnis der Leistungen zu dem oben bezeichneten Ziele maßgebend sein soll.

---

[1]) Der alttestamentliche Stoff bedarf im Interesse des neutestamentlichen sicherlich einer Kürzung. Schriftleitung.

II. Die zeitgemäße Belebung und Ergänzung.

A. Worin besteht sie?

Wir haben bisher festgestellt, was wir unter lebendigem Religionsunterricht verstehen, durch welches Mittel die Belebung bewirkt und unter welcher Bedingung sie ermöglicht wird. Aber es fordert ja die Verfügung nicht eine Belebung schlechthin, sie verlangt vielmehr, daß die Belebung eine zeitgemäße sei, daß der Zeit gemäß auch eine Ergänzung des Stoffes stattfinde. Der Gegenstand, welcher die Zeit gegenwärtig beherrscht und sie voraussichtlich noch lange beherrschen wird, ist die soziale Frage. Zeitgemäße Ergänzung und Belebung des Religionsunterrichts ist somit eine Andersgestaltung dieses Unterrichts mit Rücksicht auf die soziale Frage, zu deren Lösung die Schule durch Se. Majestät den Kaiser mitberufen ist.

Des Christentums wesentliche Aufgabe ist eine Umgestaltung des gegenwärtigen Gesellschaftszustandes. Auf dem Wege der sittlichen Erneuerung im christlichen Sinne, auf dem Wege einer sittlichen Wiedergeburt jedes Einzelnen und durch die daraus resultierende Vervollkommnung der Beziehungen der Menschen zu einander soll eine Gemeinschaft geschaffen werden, die wir gewöhnlich das Reich Gottes auf Erden nennen, ein Reich, in dem nur das Gesetz der Liebe, nur Friede und Freude herrscht. Eine Umgestaltung der gegenwärtigen Gesellschaftsordnung ist das Ziel auch derjenigen politischen, wirtschaftlichen und religiösen Partei, die heutigen Tages die soziale Frage auf ihre Fahne geschrieben hat. Auch sie erstrebt die Herstellung eines vollkommenen Gesellschaftszustandes. Aber wesentlich verschieden ist dieser Zustand von dem Ideal der christlichen Gemeinschaft. Hier herrscht das Gesetz der Liebe, freie Entschließung des Herzens, es werden Hungrige gespeist, Durstige getränkt, Nackende gekleidet, Kranke besucht. Es gibt also noch Reiche und Arme; aber der Reiche besitzt, als besäße er nicht, seine Hand öffnet sich freiwillig dem Notleidenden, es bildet die Liebe die ausgleichende Macht zwischen Hoch und Niedrig, Reich und Arm, Gesundheit und Krankheit, Glück und Unglück. Dort ist eine äußere Macht der Regulator, der alles gleich macht. Hier organisches Leben, dort mechanisches Wesen; hier Freiheit, dort Gebundenheit. Wie die Ziele, so sind auch die Wege verschieden. Das Christentum kommt durch eine sittliche Erneuerung zur Vollkommenheit auch der äußeren Verhältnisse; jene andere Richtung bedarf zur Er-

reichung ihrer Ziele des Umsturzes der Säulen, auf denen die heutige Gesellschaftsordnung ruht, der Aufhebung oder wenigstens Umgestaltung der Ehe, der Beseitigung des Privatbesitzes; sie meint, daß von der Verbesserung der äußeren Lage die Hebung des inneren Menschen abhängig sei. Wir haben also hier einen Gang von außen nach innen, das Christentum geht von innen nach außen. Die Sozialdemokratie, die Richtung, welche durch den Umsturz der heutigen Gesellschaftsordnung die soziale Frage lösen will, ist bezüglich der sozialen Aufgaben eine Feindin des Christentums. Zu demselben Urteil gelangen wir, wenn wir auf die religiöse Seite achten. Die Sozialdemokratie kennt keinen Schöpfer, Erhalter und Regierer der Welt, keinen persönlichen Gott, der die Liebe ist, sie kennt nur eine naturnotwendige Entwicklung, die in der Welt der Lebewesen durch den Trieb der Selbsterhaltung reguliert wird, der den Kampf ums Dasein erzeugt. Sie weiß nichts von Erlösungsbedürftigkeit und braucht daher auch keinen Erlöser. Sie ist ein dem Christentum feindliche Weltanschauung. Es ist klar, daß der Besitzende nicht freiwillig auf seinen Besitz, der Herrschende nicht freiwillig auf seine Herrschaft verzichten, die bürgerliche Gesellschaft nicht freiwillig ihre Ordnungen aufgeben wird. Die Sozialdemokratie muß, um zu ihren Zielen zu gelangen, die Grundpfeiler der gegenwärtigen Staats- und Gesellschaftsordnung gewaltsam stürzen. Sie ist revolutionär und somit auch eine dem Christentum feindliche politische Partei. Zwar sucht sie bis jetzt noch durch andere Mittel ihren Zwecken sich zu nähern; aber sie will sich doch nur zur dereinstigen erfolgreichen Anwendung der Gewalt befähigen, indem sie ihre Reihen stärkt. Und eine solche Stärkung macht ihr der heutige Zustand der Gesellschaft sowohl nach der wirtschaftlichen, wie nach der sittlichen Seite hin nur allzu leicht. Denn wir wollen keineswegs die großen wirtschaftlichen und sittlichen Mängel unserer Gesellschaft leugnen. Die Erfindungen auf naturwissenschaftlichem Gebiete haben das gesamte Erwerbs- und Verkehrsleben umgestaltet. Diese Umgestaltung ist für viele ein Unsegen geworden. Das Kleingewerbe wird durch den maschinellen Großbetrieb vernichtet, der ehrsame Handwerker wird Fabrik- oder Lohnarbeiter; der Großgrundbesitz saugt den kleinen Besitz auf, der kleine Eigentümer wird Tagelöhner; das Großkapital vernichtet das kleine und bringt die einst selbständigen Unternehmer in seinen Dienst. So tritt eine Verteilung der Güter ein zu gunsten weniger, zum Nachteil vieler; auf der einen Seite Überfluß, auf der anderen Mangel; hier ein über-

mächtiger Einfluß auf alle Gestaltungen des öffentlichen Lebens, dort Ohnmacht. Der Unterschied zwischen Reich und Arm, Macht und Schwäche wird immer größer, hier wird gewonnen, dort gegeben. Kein Wunder, wenn auf der Seite der Besitzlosen und Dienenden die Unzufriedenheit wächst und der Wunsch nach Verbesserung der Lage immer lebhafter wird. Da nun setzt die Sozialdemokratie den Hebel ein, indem sie die Mißstände der Gegenwart in grellen Farben malt und in der Gesellschaft der Zukunft die Befriedigung aller verheißt, um so die schon vorhandene Unzufriedenheit immer weiter zu verbreiten, immer höher zu steigern und die Kluft zwischen den Bevölkerungsklassen immer mehr zu vertiefen. Zu solcher Vertiefung tragen unabsichtlich die sittlichen Zustände der Gegenwart bei. Das gesamte Erwerbsleben ist ein Kampf, in welchem nur ein Gesetz gilt, das der Selbstsucht. Jeder sucht nur mehr und mehr zu erwerben, unbekümmert um das Wohl seiner Mitmenschen; wer sich hier wollte von christlichen Grundsätzen bestimmen lassen, wäre zum Untergang verdammt. Alles, was nicht gerade gegen die Staatsgesetze verstößt, ist erlaubt. Es sind nicht ideale Bestrebungen, nicht sittliche Motive, welche unser wirtschaftliches Leben beherrschen, es ist der krasseste Materialismus, der das Szepter führt; unser Erwerbsleben ist ein „Mammondienst", ein „Tanz ums goldene Kalb". Bei der ungeheuren Vergrößerung der Betriebe ist es dem Arbeitgeber nicht selbstverständlich möglich, jedem Arbeitnehmer persönlich nahe zu treten. Das alte patriarchalische Verhältnis kann aus rein äußerlichen Gründen nicht aufrecht erhalten werden. Aber es muß zur Erhöhung der Spannung zwischen den Gesellschaftsklassen beitragen, wenn man den Arbeiter lediglich als eine Ware betrachtet, deren Preis durch Angebot und Nachfrage geregelt wird. Die besitzenden und herrschenden Klassen müssen auch in dem Armen und Dienenden den Menschen achten. — Bei der Anhäufung ungeheurer Reichtümer in den Händen einzelner liegt die Gefahr der Genußsucht nur zu nahe. Und so sehen wir denn in unseren Tagen nur zu häufig das Bild, welches der Herr im Gleichnis vom reichen Mann und armen Lazarus zeichnet: Die raffinierteste Genußsucht und Unbarmherzigkeit auf der einen, das tiefste Elend auf der andern Seite. Wie selten aber finden wir bei den Armen unserer Tage jene stille Ergebung, die den Lazarus auszeichnet! Jetzt schaut der Arme voller Ingrimm auf die reich gedeckten Tafeln der Reichen, auf die prächtigen Karossen, die glänzenden Toiletten, die stolzen Paläste, er wird geneigt zu Unbotmäßigkeit,

Trägheit, Begehrlichkeit, grollt mit seinem Lose und klagt die herrschende Gesellschaftsordnung an. Die in dem heutigen Erwerbsleben zu Tage tretenden sittlichen Mängel der besitzenden und herrschenden Klassen, Selbstsucht, Genußsucht und Unbarmherzigkeit, werden in den Händen der Sozialdemokratie zu wirksamen Werbemitteln für ihre Parteizwecke. Wir erkennen also wohl die Schäden der Gesellschaft, die wirtschaftlichen sowohl als die sittlichen. an. Aber wir meinen nicht, daß eine Beseitigung derselben durch einen — auf jeden Fall gewaltsamen — Umsturz der Grundlagen der bestehenden bürgerlichen Ordnung erfolgen könne oder gar müsse, kurz, eine Sozialreform ist wohl nötig, nicht aber eine Sozialrevolution. Die Sozialdemokratie tritt aber einer gesunden Reform, einer weisen Besserung an den Schäden des Gebäudes der heutigen Gesellschaft feindlich entgegen. Sie erklärt das Gebäude für so faul in seinen Grundpfeilern, so morsch in allen seinen Teilen, daß Bessern eine Torheit wäre. Nur ein Einreißen des Hauses könne helfen, um Raum zu gewinnen für einen Neubau. Es ist aber weder wünschenswert noch möglich, den Plan für diesen letzteren zur Ausführung zu bringen. Die Sozialdemokratie ist eine einer weisen Reform feindliche Partei. — Den Religionsunterricht zeitgemäß beleben heißt, ihn so einrichten, daß die Kinder zu der Fähigkeit und Willigkeit gelangen, sich trotz der dem Christentum und jeder weisen Sozialreform feindlichen Zeitströmungen zu lebendigem Christentum zu erziehen. In dieser Richtung auch ist der Religionsunterricht zu ergänzen.

B. Wodurch ist sie zu bewirken?

Durch welche Mittel kann der Religionsunterricht dieses Ziel erreichen? Wir haben vorhin betont, daß der Erziehungserfolg vor allem abhängig ist von der sittlichen Gestalt der Persönlichkeit des Erziehers. Es ist somit zunächst die Frage zu beantworten: Wie muß für den oben bezeichneten Erziehungszweck die Persönlichkeit des Erziehers beschaffen sein? sodann die Frage: Welche Gestalt muß der Unterricht annehmen?

1. Der Erzieher.

Der Erzieher, welcher zu lebendigem Christentum führen will, muß beständig in christlichem Sinne erziehend an sich arbeiten. Wer trotz der feindlichen Zeitströmungen zu jenem Ziele leiten will, muß selbst seinen christlichen Standpunkt den Feinden gegenüber zu wahren wissen.

Das ist nicht möglich dadurch, daß man etwa von der Sache keine Notiz nimmt, sie totschweigen will; denn dazu ist die Bewegung zu mächtig. Noch weniger ist's möglich dadurch, daß man die Gegner belächelt oder sich in leeren Deklamationen ergeht; denn dadurch würde man selbst, und zwar mit Recht, dem Fluche der Lächerlichkeit verfallen. Nein, die Sache ist ernst, es gilt, den Feind scharf ins Auge zu fassen, seine Stärke zu prüfen, seine Schwächen zu erforschen. Der christliche Volksschulerzieher wird das Vorhandensein sozialer Mißstände nicht leugnen, aber einer tendenziösen Übertreibung der vorhandenen Übel entgegentreten. Er wird eine Besserung wünschen; aber er wird davon überzeugt sein, daß die bestehenden Gewalten, voran Se. Majestät der Kaiser, auf dem Wege der Gesetzgebung bestrebt sind, den Übeln abzuhelfen, daß bereits ein guter Schritt vorwärts auf diesem Wege getan ist durch die Versorgung der invaliden und altersschwachen Arbeiter. Sein Studium der vaterländischen Geschichte führt ihn zu der Erkenntnis der stetigen Fortentwickelung unserer wirtschaftlichen Verhältnisse unter dem weisen Hohenzollernregiment, seine Einsicht in den komplizierten Staatsorganismus, seine Kenntnis der Grundzüge der Volkswirtschaftslehre, wie solche fortan in den Seminarien betrieben werden soll, begründen in ihm ein festes Vertrauen zu den bestehenden Regierungsgewalten und die Überzeugung von der Unmöglichkeit einer sprungweisen Vorwärtsbewegung des Staates und der Gesellschaft. So notwendig die Gesetzgebung zur Sozialreform ist, so wenig vermag sie doch allein zum Ziele zu führen. Es müssen die sittlichen Schäden beseitigt, es muß eine sittliche Erneuerung in allen Schichten der Bevölkerung angestrebt werden. Hier gilt das Wort:

Wie's nun ist auf Erden, also sollt's nicht sein.
Laßt uns besser werden! Gleich wird's besser sein.

Vor allen Dingen müssen wir uns Klarheit verschaffen über die Natur der Endziele, denen die Sozialdemokratie zustrebt. Sie wendet sich gegen die Ehe. Es ist nicht zu leugnen, daß es viele schlechte Ehen gibt, daß für viele der Ehestand ein Wehestand ist. Ist das aber ein Grund zur Abschaffung der Ehe überhaupt? Daß hieße ja, das Kind mit dem Bade ausschütten. Es kann sich nur darum handeln, die Mängel der Ehen zu beseitigen; der Grund für das Unglück in der Ehe aber ist wieder in dem mangelhaften sittlichen Zustande der Ehegatten zu suchen. Die gemäßigte Richtung will auch nicht eine Abschaffung der Ehe, sondern nur eine andere Form derselben. Sie

erklärt die Ehe für einen Privatvertrag. Sobald die Liebe aufhört, wird das Eheverhältnis unsittlich. Das ist richtig. Falsch aber ist die Folgerung, daß das Verhältnis deshalb gelöst werden müßte. Es gilt dafür zu sorgen, daß die Liebe nicht aufhört und, wenn sie erkalten sollte, sie neu zu beleben. Dazu aber ist wiederum eine sittliche Anstrengung nötig, und einer solchen möchte man nur zu gern aus dem Wege gehen. Ist zur Lösung der Ehe nichts weiter nötig als die Erklärung: „Ich habe dich nicht mehr lieb", so wird bald der Begriff verschwinden, den wir mit dem Worte Liebe verbinden. Die durch die Monogamie eingedämmte gewaltige Sinnenlust wird unumschränkt herrschen, sie allein wird bestimmend wirken auf Abschluß und Lösung eines Verhältnisses, welches den Namen Ehe nicht mehr verdient. Die Geschichte zeigt, daß, sobald einmal die strengen Gesetze der Monogamie gelockert wurden, jedesmal eine starke Sittenverderbnis eintrat und beide Geschlechter in gleichem Maße entarteten. Unter dem Kaiser Augustus war eine Zeit lang die Lösung der Ehe sehr erleichtert. Scheidungen waren infolgedessen an der Tagesordnung. Einzelne Frauen brachten es darin zur Virtuosität. Julia, des Kaisers Tochter, schloß und löste innerhalb zweier Jahre sieben Ehen. Mit der Einführung der sozialdemokratischen Form der Eheschließung und Lösung wäre die Ehe in unserem Sinne vernichtet und mit ihr die Familie, die Grundlage des Staates. — Das Kind mit dem Bade ausschütten heißt es auch, wenn die Sozialdemokratie die Abschaffung des Privatbesitzes verlangt. Daß unser wirtschaftliches Leben bedeutende Schäden aufweist, ist anerkannt worden. Aber die Schäden können geheilt werden ohne die Beseitigung des Privatbesitzes überhaupt. Eine vollständige Abschaffung desselben ist unmöglich. Kleidung und Wohnung muß doch jeder sein eigen nennen können. Oder denkt man etwa an die Einführung von Gesellschafsuniformen, an die Errichtung von Kasernen für die Bürger der Zukunftsgesellschaft? Schon hier sehen wir, eine wie gewaltige Einschränkung der persönlichen Freiheit die neue Gesellschaftsordnung mit sich bringt. Alle Arbeit ist qualitativ gleichwertig; bei ihrer Beurteilung wird ausschließlich die Zeitdauer in Betracht gezogen. Das ist Ungerechtigkeit. Wer wird die niederen, die gesundheitschädlichen, die ekelhaften Arbeiten verrichten wollen? Mit der Abschaffung des Privatbesitzes soll die Hauptquelle der Sünde verstopft werden. Es ist aber nicht der Beweis eines hohen sittlichen Standpunktes, wenn man das Böse unter-

läßt, weil die Gelegenheit zu sündigen fehlt. Überdies werden andere Quellen sich öffnen, das Böse wird andere Formen annehmen. Alle sollen ein gleiches Anrecht auf Genuß haben; aber die Schätze der Erde reichen nicht aus, um allen ein gleich hohes Maß von Genuß zu gewähren. Ich kann hier natürlich nicht eine erschöpfende Abhandlung über die trügerischen Endziele der Sozialdemokratie bieten; aber es muß von jedem Volksschulerzieher verlangt werden, daß er gegenüber diesen Endzielen eine entschiedene, auf Überzeugung beruhende, ablehnende Haltung erringe und erhalte. Nur so vermag er das christliche Ideal überzeugungstreu festzuhalten und den Religionsunterricht zeitgemäß zu gestalten. Die feindlichen Zeitströmungen fordern jeden christlichen Volksschullehrer auf:

Arbeite beständig in christlichem Sinne erziehend an dir selbst!

Bewahre ein festes Vertrauen zu Se. Majestät dem Kaiser und seiner Regierung!

Überzeuge dich davon, daß die Endziele der Sozialdemokratie trügerisch sind!

Behalte bei aller Anerkennung der Notwendigkeit einer Sozialreform auch auf dem Wege der Gesetzgebung unentwegt das Reich Gottes als Endziel deiner Erziehungsarbeit im Auge!

2. Der Unterricht.

Die zeitgemäße Gestaltung des Religionsunterrichts ist das zweite Mittel, welches wir in den Dienst unserer Zwecke stellen. Es gilt hierfür alles, was für die Belebung überhaupt gefordert wurde. Da die feindlichen Zeitströmungen sich auch gegen eine weise Sozialreform richten, so ist es unsere Pflicht, das Ansehen der bestehenden Gewalten zu stärken und ein festes Vertrauen zu ihnen, soweit dies in unseren schwachen Kräften steht, zu begründen. Es ist eine Hauptaufgabe des Unterrichts, die Erkenntnis der höheren Stellung der Eltern fest in die Kinderherzen zu pflanzen und zu einer aus dem Herzen kommenden Anerkennung derselben in Wort und Tat anzuleiten. Wird die Autorität der Eltern geachtet, so ist damit schon ein fester Boden gewonnen. Es ist weiter über das Verhältnis zu den Dienst- und Lehrherren, den Herren in Kirche und Schule, endlich zur Obrigkeit in Gemeinde und Staat überzugehen und mit ganz besonderem Nachdruck auf die Erkenntnis der Christenpflichten diesen Autoritäten gegenüber und auf die Geneigtheit zu ihrer Erfüllung hinzuarbeiten. Zu diesem Zwecke

soll die Haustafel Dr. Martin Luthers, eine Spruchsammlung, behandelt werden. Unsere Verfügung bestimmt, daß dies im Anschluß an das IV. Gebot geschehen solle. Über das Wie der Behandlung dürfte nur darauf hinzuweisen sein, daß wir es mit Sprüchen zu tun haben, und es ist bekannt, wie Sprüche zu behandeln sind. Wir vermitteln das Wort- und Sachverständnis, räumen die Hindernisse, die schwierige Konstruktionen dem Verständnis etwa in den Weg legen, hinweg und operieren nun auf geschichtlicher Grundlage nach dem anerkannten Satze: Vom Konkreten zum Abstrakten, vom Nahen zum Fernen ꝛc. Geistliches und weltliches Lied, sowie das Lesebuch finden dabei Verwendung. — Die Sozialdemokratie will durch die Besserung der äußeren Lage allein einen Zustand allgemeiner Glückseligkeit herbeiführen. Wir müssen zeigen, daß dies eine Unmöglichkeit, daß eine sittliche Erneuerung notwendig ist und dazu in den Kinderseelen den sittlichen Maßstab nach Umfang und Tiefe auf die höchstmögliche Stufe der Vollkommenheit erheben. Zu diesem Zwecke muß das Lebensbild Jesu in den Mittelpunkt gestellt werden. Die Lehrreden des Herrn, voran die Bergpredigt, erfahren eine eingehende Behandlung. Der Herr selbst aber muß seinen Segen dazu geben, damit die Kinder sein Wort nicht nur verstehen, sondern auch glauben und tun lernen. — Da durch die Umsturzpartei Ehe und Privatbesitz angegriffen werden, so erfahren das VI, VII, IX. u. X. Gebot eine dementsprechende Berücksichtigung. Hier ist wie bei der Behandlung aller Katechismusstoffe auf geschichtlicher Basis entwickelnd zu verfahren. Es ist mit Recht üblich, die biblische Geschichte zum Ausgangspunkte zu wählen; denn die heilige Schrift bietet eine Menge trefflichen Materials. Aber es liegen diese Vorgänge doch zeitlich sehr weit von uns entfernt. Es wäre daher zur Belebung des Unterrichts wünschenswert, daß mehr als bisher auch Ereignisse der Gegenwart aus dem Schul-, dem Familien- und dem öffentlichen Leben herangezogen würden. — Gegenüber dem sozialistischen Zukunftsstaate gilt es, das christliche Ziel der Gesellschaft zu betonen. Wir wollen an der Aufrichtung des Reiches Gottes arbeiten. Von seinem Oberhaupte, seinen Mitgliedern, seinem Werte, seinen Hindernissen und Widersachern, seiner Entwicklung, Ausbreitung und Vollendung redet der Herr in den Gleichnissen. Unsere Zeit erfordert, daß wir der unterrichtlichen Verarbeitung dieser Gleichnisse eine erhöhte Aufmerksamkeit zuwenden. —

13*

Wir wollen von unserer Arbeit mäßiglich halten. Die Macht der Schule, der Volksschule ist nicht ausreichend zur Bekämpfung der Mächte, die heutzutage gegen die christliche und bürgerliche Ordnung anstürmen. Die Schule kann nur als ein schwacher Faktor mitwirken. Aber trotz unserer Schwäche wollen wir doch mit Vertrauen an die Lösung der großen Aufgabe gehen, die uns gestellt ist. — Wir leben in einer Zeit, in der Reformen not sind. Müssen wir gleich mit unserem kühnen Reformator Luther bekennen:

Mit uns'rer Macht ist nichts getan,
Wir sind gar bald verloren,

so dürfen wir doch auch mit ihm vertrauen:

Es streit' für uns der rechte Mann,
Den Gott selbst hat erkoren.

In solcher Bundesgenossenschaft kann uns der Sieg nicht fehlen. Wir werden das Ziel erreichen:

Nehmen sie uns den Leib,
Gut, Ehr', Kind und Weib,
Laß fahren dahin,
Sie haben 's kein' Gewinn;
Das Reich muß uns doch bleiben.

Rektor E. Prinz, Schöneberg-Berlin.

III. Deutsch.

15. Ludwig Uhland, der Klassiker der deutschen Volksschule.

Uhlands Dichtungen sind jetzt jedem Gebildeten bekannt, und doch ist Uhland kein Dichter gewesen, der im Sturmschritt die Welt erobert hat; er blieb vielmehr längere Zeit unbeachtet von dem deutschen Volke, und für die erste Auflage seiner Dichtungen fand er nur mit Mühe und Not einen Verleger.

Es lag das freilich in den damaligen Zeitverhältnissen, infolge deren das deutsche Volk den Charakter der Uhland'schen Dichtungen nicht recht zu würdigen verstand. Schlachtenhall und Schwerterklang erschollen durch Deutschlands Gaue, und die wuchtigen Worte eines Arndt, Körner, Schenkendorf waren dem deutschen Volke in seiner

nach Freiheit lechzenden Seele willkommener als der liebliche Duft, welcher den Dichtungen des Tübinger Poeten entströmte. Erst als der vormals so gewaltige Korse, ohnmächtig darniedergelegt, auf St. Helenas Felseninsel sein Leben dahinfristete, wurde auch Uhlands Name bekannter, wurden seine Dichtungen beliebter, ward er selber der Gefeiertste in dem schwäbischen Dichterkreise!

Und gilt sein Name heute nicht noch mehr? Hat auch Uhland dem deutschen Volke nicht eine Gallerie von Bänden und Poesien, sondern nur einen einzigen überreicht, so gleicht derselbe doch einem Strauße, gefüllt von Blumen süßen, bestrickenden Duftes, von Blumen, die dem Kinde wie dem Greise mit gleicher Fröhlichkeit entgegentreten: jenem mit unschuldiger Freude und heiligem Ernste ins Herz redend, diesem, der an dem Endziel seines Lebens steht, den jugendlichen, holden, belebenden Mai nochmals heraufzaubernd. Und seit der liederreiche Komponist K. Kreutzer den Uhlandschen Dichterweisen harmonische Klänge verliehen, da erschallt des schwäbischen Poeten Ruhm allerwärts in Deutschlands Gauen, da wird er gesungen vom Kinde in der Schule und beim Spiele, vom Soldaten auf dem Marsche, vom Sänger in dem Bundeskreise.

Und hat auch die deutsche Nation in ihrer Gesamtheit die Verpflichtung, ihres entschlafenen Sängers zu gedenken, so tritt diese Mahnung ganz besonders an die deutsche Volksschule heran. Zwar hat Uhland kein Lehrbuch der Pädagogik, auch sonst nichts direkt Pädagogisches geschrieben, ist er doch nur kurze Zeit, von 1830—33, akademischer Lehrer an der Universität Tübingen gewesen und hat als solcher nie die Räume einer Volksschule, sei es als Dozierender, sei es als Inspizierender betreten; zudem war Uhland auch kein philosophischer Dichter wie Schiller, behandelt er doch nur die einfachsten Grundsätze der Moral, die schlichtesten Gesetze des menschlichen Lebens, — aber ein Einblick in seine Dichtungen zeigt uns, daß sie von echt pädagogischem Geiste erfüllt sind, daß, wie Professor Stoy im zweiten Jahrbuche für wissenschaftliche Pädagogik[1]) sagt, „das Pädagogische ein ganz wesentliches Moment" in ihnen bildet, so daß sie unserer Jugend nicht nur unzählige Stunden der reinsten Freuden, sondern auch der veredelnsten Belehrung zu bieten vermögen.

---

[1]) Seite 297.

Es sei mir gestattet, darzulegen, „*worin der pädagogische Wert der Uhlandschen Dichtungen begründet ist.*“

Wenn wir uns dessen recht bewußt werden, so wird dadurch nicht nur die Wertschätzung der Uhlandschen Dichtungen unsererseits gesteigert werden, sondern es wird dazu beitragen, bei einer Behandlung in der Schule unser Augenmerk auf ihren Kern hinzulenken und so ein tieferes Verständnis derselben herbeizuführen.

Die Uhlandschen Dichtungen sind von hohem pädagogischen Werte erstens wegen der *Gesinnungen*, welche in ihnen zum Ausdruck kommen.

Uhlands Schriften durchweht eine *unverkennbare Liebe zur Kinderwelt* und eine hohe Wertschätzung derselben. Oder wollte man es vielleicht als eine bloße egoistische Unzufriedenheit hinstellen (Uhlands glückliche Ehe war kinderlos), wenn er im „Harfnerliede“ von dem Kinde redet, „das lächelnd sich in der Mutter Arm geschmiegt“, von „dem Greise, der wonniglich Enkel auf dem Schoß gewiegt“, von der Kaiserin Gisela, die im Vollgenusse ihres Mutterglücks ausruft: „Ihr meine Hoffnung, meine Lust, mein Stolz“, vom Könige Ludwig, der beim Ausbruch des Krieges sein Teuerstes dem ausgesöhnten Friedrich übergibt:

„Dir, Bruder, übergeb ich unterdes
die Pflege meiner Kinder, meines Lands.
Ich kann Dir Teureres nicht anvertraun.“

Nein, Uhlands Wahrheitsliebe und seine Herzenstiefe bürgen dafür, daß er in Wirklichkeit in dem Kinde das höchste göttliche Geschenk erblickt, und in dieser Überzeugung legt er auch dem Goldschmied, der in der Bude zwischen Perlen und Edelgestein steht, die Worte in den Mund:

„Das beste Kleinod, das ich fand,
Das bist doch Du, Helene,
Mein teures Töchterlein!“

und der Frau Bertha in der Felsenkluft:

„Klein Roland, Du mein teures Kind,
Nun Ehr' und Liebe mir!
Klein Roland, komm herein geschwind;
Mein Trost kommt all' von Dir!

Daß aber einem Manne, der von solcher Liebe zur Kinderwelt beseelt war, auch die Erziehung derselben am Herzen liegen mußte, ist wohl mehr als selbverständlich. Zwar hat Uhland seine Ansicht

darüber nicht in pädagogischen Abhandlungen, wohl aber in seinen Dichtungen zum Ausdruck gebracht, und der Geist, der in ihnen waltet, der ist's, zu dem er die Jugend erzogen wissen möchte, wenn auch weniger durch Ernst und Strenge als vielmehr durch Milde und Liebe; denn, sagt er im Harfnerliede,

„Sie gedeiht im Sonnenschein,
Wie unsre Kraft in Sturm und Regen."

Neben dieser Liebe zur Kinderwelt atmen seine Dichtungen auch wahre und tiefe Religiosität.

Im Jahre 1815 suchten Uhlands Eltern den Sohn zu bereden, sich um eine Anstellung im Staatsdienste zu bewerben. Der zärtliche, aber charakterfeste Sohn ging jedoch unter Hinweis auf die damaligen mißlichen Rechtsverhältnisse und die erlaubte Biegung der Gesetze (ein Mann, der bei einer Jagd einen silbernen Teller aus dem königlichen Besitze entwendet hatte, wurde zu 7jähriger Galiotenstrafe verurteilt) nicht darauf ein. Die besorgte Mutter suchte ihn dennoch willfähig zu stimmen, und in einem ihrer Briefe, vom 3. August 1815, fragte sie dabei u. a. auch an, aus welchen Gründen er nicht zur Kirche und zum Abendmahle ginge.

Fast könnte es hiernach scheinen, als ob Uhland bezüglich seiner religiösen Anschauung einen zu extremen Standpunkt eingenommen habe, den die Schule nicht akzeptieren könne. Und doch ist dem nicht so! Freilich war ihm die Religion nicht nur eine Glaubens-, sondern vielmehr eine Herzenssache. Wohl erkennt er den Höchsten über sich als Richter an:

„Es ist kein Richter über uns, als der,
der von Wolken her die Schlachten lenkt",

sagt Friedrich in „Ludwig der Bayer"; aber der alte treue Gott wohnt ihm nicht nur in Tempeln und Marmorpaläften, nein auch

„in den frischen Eichenhainen lebt und rauscht
der deutsche Gott." „Freie Kunst."

Ja, überall weht ihm Gottes Hauch! Das läßt er den Schäfer am Sonntagsmorgen auf der Bergeshalde, da drunten im Tale Jung und Alt zum Gotteshause wallt, in stummer Andacht tief empfinden; das ruft ihm ferner in fröhlichem Jugendmute, aber festem Gottvertrauen da droben der Hirtenknabe zu, der auch im Berge ein Haus seines himmlischen Vaters sucht.

Und diesen Gott suchen, heißt Uhland „nach der Wahrheit streben und das Licht erkennen“ und zu ihm führen, kann nicht verdammend, sondern „hilfreich“ und liebevoll geschehen; denn der „echte Gottesknecht“, sagt Ludwig, „ist ein Friedensbote, der im Heile nur und nicht im Fluch die Macht der Kirche zeigt“. Darum läßt er auch den Adalbert von Falkenstein nicht durch jahrelange Buße, nicht durch harte Sklaverei den Trost des Herzens, die Ruhe für die Seele finden, sondern durch das helfende Wort der Gisela. III. Aufzug in „Ernst, Herzog von Schwaben“.

So wenig aber dem Dichter der Dogmatismus der Religion behagte, so „hoch und hehr“ erschienen ihm die Tugenden der wahren Religiosität, wie wir es in des „Sängers Fluch“ so herrlich hören:

„Sie singen von Lenz und Liebe, von sel'ger goldner Zeit,
Von Freiheit, Männerwürde, von Treu und Heiligkeit;
Sie singen von allem Süßen, was Menschenbrust durchbebt,
Sie singen von allem Hohen, was Menschenherz erhebt.“

Darum führt er in seinem „Ernst, Herzog von Schwaben“ aus, daß die Treue stärker sein muß als Bann und Acht, fester als die Liebe zur Braut, höher als der Besitz von Land und Volk und in seinem „Ludwig der Bayer“, wie auch das größte Leid uns nicht vom Wege des Rechten und Guten abbringen dürfen; denn selbst die Tränen der erblindeten Isabella vermögen den Gemahl nicht zum Treubruch zu verleiten. Wohl hat den unglücklichen Ernst „die Luft des Kerkers“ mürbe gemacht, aber nicht so ist er herabgekommen, daß er den verriete, der ihm einzig Treue hielt: „Die Luft des Kerkers, die ich lang' gehaucht, hat abgespannt die Sehnen meiner Kraft; wohl bin ich mürbe worden, doch nicht so bin ich herabgekommen, nicht so ganz zerbrochen und vernichtet, daß ich den verriete, der mir einzig Treue hielt.“

So zeigt er auch die Pflichterfüllung, die höher steht als der Drang des Herzens, selbst wenn's in den Tod ginge:

„Kann dir die Hand nicht geben,
Bleib du im ew'gen Leben,
Mein guter Kamerad!“

und so die Zufriedenheit, die keinen Neid und keine Mißgunst aufkommen lassen darf, wie im „Lied eines Armen“; denn:

„Ein süßer Trost für alle Welt
Ergießt sich himmelhehr!“

und so den D a n k: denn:

„Gesegnet sei er alle Zeit
Von der Wurzel bis zum Gipfel!"

Daß aber auch Uhland, fern allem Feudalismus, in dem Mitmenschen nur den Bruder, die Schwester sieht, das hat er dokumentiert in den vielen schönen, ihm ganz besonders gelungenen Gedichten, aus denen wir ersehen, wie die L i e b e veredelnd auf den Menschen einwirken, wie sie ihn lehren muß, das rein Menschliche ohne Rücksicht auf Geburt und Stand zu achten.[1]) Ja das ist der tiefere Hintergrund, weshalb Herr Goldmar der Krone Preis, der Königin Hand verschmäht, um mit all seinem Sinnen daheim bei der Schäferin im Tale zu weilen:

„Ihm ward mit einemmale,
Als sängen die Vögel an der Quelle,
Als glänzten die Blumen im Tale!"

Und die L i e b e z u r H e i m a t, die aus Goldmars Worten spricht, sie wohnt auch in Uhlands Herzen; auch ihm war die Heimat der geheiligtste Boden. Während Schiller und Goethe aus der „drückenden Gegenwart" zu den Göttern Griechenlands flüchteten, in der antiken Welt lebten und dichteten und durch sie zur olympischen Sonnenhöhe zu führen suchten, während die Romantiker vor allen Tieck, Fouqué und Fr. von Schlegel einesteils das Mittelalter gleich einer „mondbeglänzten Zaubernacht" durch die wundervollste Märchenwelt in alter Pracht aufsteigen lassen wollten, wie anderenteils Novalis und Mahlmann in verschwommener religiös-süßlichen Reminiszenz zu erbauen und zu erheben suchten; ja, während der Zeit- und Geistgenosse Uhlands, Rückert, einen Zug in die orientalische Märchenwelt unternimmt: blickt Uhland in seinen Dichtungen in die Heimat, hinaus in das grüne Alpental, hinauf zu den „rosig verklärten Felsenhörnern", läßt Schalmeien in sein Ohr dringen und Senner und Sennerinnen hinauf zu den grünen Almen ziehen, legt Hirtenknaben, Schäfern, Mägdlein, Jungfrauen und Sängern „selige Lieder in den Mund" und schafft sich so nach Gutzkows Worten eine „ideale — wirkliche Welt"; „denn seinem gesunden und ernsten Sinne behagt", wie Eichholz[2]) sagt, „weder der gelehrte Dilettantismus, noch die verschwommene Sentimentalität, noch endlich die in Schriften und im Leben sich

---

[1]) Vgl. Foß „Ludwig Uhland" S. 14.

[2]) Programm des Berliner Gymnasiums zum grauen Kloster 1873; S. 1.

breitmachende Regierung vieler staatlicher und sittlicher Verhältnisse, in welcher manche Romantiker sich gefielen. Ja, die Berge um Tübingen her mit ihren Weinreben und Wäldern, die sonnigen saatgrünen Talweitungen, die alte Bergstadt mit ihrer uralten Pfalz, die fern von der felsigen Alp hereinschauenden Burgtrümmer, die Zeugen ehemaliger Herrlichkeit — dieses Fleckchen Erde erhielt durch Uhland eine Vergeistigung wie selten eins, ward durch ihn zum Heiligtume, worin uns überall seine Worte mit süßer Gewalt, aber wahrem und tiefem Sinne entgegendringen. Oft wohl stand Uhland abends auf den Trümmern einer alten Ruine, unten zogen über die Stadt und über die üppigen Felder graue Nebel hin, die Nacht brach herein und sieh! da stand „der König auf dem Turme“:

„Da liegen sie alle, die grauen Höhn,
Die dunkeln Täler in milder Ruh“ u. s. w.[1]

Oder seine Schritte führten ihn durch die von Mauern und Gräben noch halbumschlossene höckerige und winklige Stadt, mit alten hochgiebeligen Häusern, in deren Untergeschoß guter, alter Sitte gemäß die Handwerker bei offener Türe arbeiteten — da tönt so recht aus Tübingen heraus:

„Ich hör' meinen Schatz,
Den Hammer er schwingt,
Das rauschet, das klingt,
Das dringt in die Weite,
Wie Glockengeläute,
Durch Gassen und Platz.“

„Am schwarzen Kamin,
Da sitzet mein Lieber,
Doch geh' ich vorüber,
Die Bälge dann sausen,
Die Flammen aufbrausen
Und lodern um ihn.“

Oder Uhland, von der Stadt kommend, trat hinaus aus dem Walde auf das kleine Wiesental, über dessen Häuptern der Wurmlinger Kapellenberg mit seinem vom Friedhofe umschlossenen Kirchlein sich erhebt, und er dichtete das herrliche Leid und Freude, Leben und Tod so nahe beieinanderliegende Lied „Die Kapelle“.

So wurzeln viele der Uhlandschen Schöpfungen in dem heimischen Boden[2]) und dabei atmet jeder Zug des einzelnen Gedichtes die reinste Wahrheit, hervorgegangen aus dem lebendigen Sinne für die Natur, die sein Aug' und sein Herz erfrischten. Denn nicht nur die heimatlichen Orte selbst, sondern auch die Vorgänge im Naturleben der Heimat waren es, durch welche Uhland Anregung zum Schaffen

---

[1]) Vgl. Paulus: Ludwig Uhland nnd seine Heimat Tübingen, S. 14.
[2]) Vgl. Paulus: Ludwig Uhland und seine Heimat Tübingen.

erhielt und durch deren Darstellung er sich als ein feinfühlender Beobachter kennzeichnet. Man denke nur an die Fülle der Gedanken, die in seinen Wander- und Frühlingsliedern (mehrere der letzteren sind tatsächlich am 21. März entstanden) liegt! Ja, nirgends wohl konnte der Frühling schöner sein, wenn dem Dichter der von den Schneegängen der Alp und des Schwarzwaldes hochangeschwollene Neckar in der laulichen Märznacht entgegenrauschte, wenn der Südwind die grauen Wolken über die Mondsichel pfeilschnell[1]) dahinjagte: „Horch, wie brauset der Sturm und der schwellende Strom durch die Nacht hin! Schaurig, süßes Gefühl, lieblicher Frühling, du nahst!"

Dann klang es auch in seinem Innern fröhlich und siegreich wieder:

„Nun, armes Herz, sei nicht bang!" und:
„Was zagst du Herz in solchen Tagen,
Wo selbst die Dornen Rosen tragen?"

Ja, in seinen Gedichten spricht sich also nicht bloß, wie Jahn in seinem Ludwig Uhland S. 41 sagt, „eine unbefangene Freude an der schönen Natur aus; vielmehr wurde ihm diese zum Symbol der sittlichen Natur; er lieh ihr das Leben seines eigenen Gemüts und machte die Landschaft, dem echten Maler gleich, zum Spiegel seiner dichterischen Stimmung. Wie aber die beseelte Landschaft die Merkzeichen menschlicher Existenz und die menschliche Gestalt als notwendige Ergänzung fordert, so belebt und individualisiert auch Uhland das Bild der Natur durch den Ausdruck menschlichen Seins und Handelns." Das sehen wir an der „Ulme zu Hirsau", der der Dichter durch den Hinweis auf Luther eine tiefere Bedeutung gibt:

„Zu Wittenberg im Kloster
Wuchs auch ein solcher Strauß
Und brach mit Riesenästen
Zum Klausendach hinaus."

Neben der Liebe zur Heimat und Natur spricht auch aus Uhlands Dichtungen die idealste Liebe zu des Sängers engerm wie weiterm Vaterlande.

Uhland hatte von seinem Volke ein Mandat für die Ständeversammlung erhalten. Hoch gingen die Wogen in seinem Vaterlande. Der König Friedrich I., der bis zum Jahre 1815 mit diktatorischer Unbeschränktheit geherrscht, suchte seinem Volke eine Konstitution zu

[1]) Vgl. Paulus: Ludwig Uhland und seine Heimat Tübingen, S. 46.

geben. Allein, dem Volke fehlte die Liebe zu seinem Fürsten. Mit Mißtrauen hatte es das Auftreten desselben in Wien verfolgt. Jetzt nun, da es galt, den vom Könige vorgelegten Entwurf anzunehmen, beschloß man ohne Debatte, denselben beiseite legend, den König zu bitten, die alte Württembergische Verfassung wiederherzustellen. Das Volk stimmte seinen Vertretern zu; Petition auf Petition wurde abgefaßt, und der Kampf um dasselbe begeisterte ihn zu manchem schönen, patriotischen Gedichte, ohne daß er zum politischen Parteidichter, wie etwa Herwegh oder Dingelstedt, geworden wäre.

Uhlands vaterländische Gedichte atmen freilich, ebenso wie seine Briefe und Resolutionen und seine Reden einen freien Geist; besaß er doch eine Liebe zum deutschen Volke, die ihn alle Zeit antrieb, für dessen Rechte in die Schranken zu treten. Wenn aber die Württembergische Regierung in ihm einen unbequemen Beamten sah, dem sie die nachgesuchte Entlassung mit der ausdrücklichen Bemerkung „sehr gern" bewilligte, so ist daraus keineswegs der Schluß zu ziehen, daß er ein Aufrührer gewesen wäre, der die Throne umstürzen wollte; sagt er doch ausdrücklich, daß, wie „des Volkes Würde", so auch „des Thrones Wert" zu achten sei, sondern es ist daraus nur zu ersehen, wie wenig sie einen Mann zu würdigen verstand, welcher, beseelt von der glühendsten Liebe zum Vaterlande, in selbstlosester Weise für des Landes Wohl tätig zu sein sich bemühte, einen Mann, der, wie er in einem Gedicht sagt, „mit Söldnern kein Geschäft haben wollte", dem es, wie wir in seinem „Das Herz für unser Volk" lesen, „nicht nur galt, sich an der Väter Taten zu erbauen, sondern der das eigene Ich vergaß in aller Lust und allem Schmerz".

Uhland wollte Fürst und Volk zu einer Familie vereinen, wie er es so schildert in der Kaiserwahl im zweiten Aufzuge in „Ernst, Herzog von Schwaben" zu einer Familie, deren Glieder, von unsichtbaren Fäden umschlungen, zusammenhielten im Streben nach gleichen Zielen, zusammenhielten, wenn es gilt, wie er singt, „das Vaterland zu retten und neu aufzubauen" und „der Väter Taten, der alten Waffen Glanz von Geschlecht zu Geschlecht zu vererben".

Die Liebe zu seinem Volke, zum ganzen deutschen Volke, trieb ihn auch an, für die Schaffung eines einigen Deutschland einzutreten. Und wenn er da im Jahre 1848 im Frankfurter Parlamente jenes sensationelle Wort hinausrief: „Es wird kein Haupt über Deutschland leuchten, das nicht mit einem Tropfen demokratischen Oels gesalbt ist",

so mißdeuten wir dasselbe jetzt nicht, wie es so manchesmal geschehen, wir wissen, wie es zu verstehen. Wie so einzelne seiner Kampfgenossen, die die Wiederaufrichtung des Reichs erleben durften, erfüllt sahen, wofür sie einst gekämpft und gelitten, so würde auch Uhland, „wenn heut' sein Geist herniederstiege", seinen Sängertraum verwirklicht finden und in Liebe und Treue an das junge Deutschland die Mahnung ergehen lassen:

„Enkel mögen kraftvoll walten,
Das Errungene zu erhalten!"

Endlich möchte ich an die Begeisterung fürs Heldentum erinnern, welche aus den Uhlandschen Dichtungen hervorleuchtet; zeichnet er doch mit Vorliebe Heldenknaben. Und gerade diese Dichtungen gehören zu den besten unsrer Jugendliteratur. Seine „Rolands- und Karlslieder", „Jung Siegfried" u. a. wie heimeln sie unsre Kinder an! Und da ihn überhaupt nur Tatkräftige begeistern können (Ernst — Werner — Schweppermann — Eberhardt), so geißelt er Saumselige mit seinem Spott, wie die Jäger im „weißen Hirsch", wie die Ritter in „König Karls Meerfahrt".[1])

Eine Ausstellung, welche man an dem Geiste der Uhlandschen Dichtungen gemacht hat, will ich nicht unerwähnt lassen, da, wenn sie begründet wäre, der pädagogische Wert derselben bezweifelt werden müßte.

Man hat nämlich Uhland, wie Treitschke in seinen „politischen und historischen Aufsätzen" sagt, den Vorwurf der Unvolkstümlichkeit gemacht, und zwar aus dem Grunde, weil in seinen „Romanzen und Balladen" der aristokratische Feudalismus des Mittelalters spuke, da er nur Ritter, Grafen und Könige besinge, und ein anderer fügt noch hinzu, daß die Gestalten aus dem Mittelalter nicht wirkliche Menschen, sondern nur ausgestopfte Harnische, Masken und Schatten seien.

Wohl hat Uhland in seinen Balladen und Rhapsodien sich an das Mittelalter angelehnt, indem er dort den Schenk von Limburg jagen, das Glück von Edenhall zertrümmern, die Rolands- und Karlslieder, des Sängers Fluch, Schwäbische Kunde u. s. w. spielen läßt; aber die ritterlichen Sagen der Vorzeit dienten ihm nicht etwa dazu, seiner Sehnsucht nach jener Vergangenheit Worte zu verleihen oder als Gegenbild zu den prosaischen Zuständen der Gegenwart auszumalen, son-

[1]) Vgl. Jahrbuch für wissenschaftliche Pädagogik. II. Jahrg. S. 301.

dern um eine objektive Darstellung des jugendlichen Lebens der Menschheit, insbesondere des württembergischen Volkes zu geben, nicht aber, wie die meisten Romantiker, die Vergangenheit überhaupt wieder herauf zu beschwören; vielmehr wollte er mit seinen Dichtungen durch den Spiegel der Vergangenheit „national“ erziehen; „denn“, sagt er in einem Kolleg, „wir stehen hier im schwäbischen Lande, das einst ein Saal des Gesanges war, sollen wir da etwa über alles Bescheid wissen, nur nicht über das, was auf dem eigenen Boden geistig geblüht hat“.[1])

Ja, obgleich Uhland von Jugend an die alten Klassiker kannte, fand er doch an nichts mehr Gefallen als an Werken, die Kunde aus dem deutschen Altertum brachten. Das Lied vom alten Hildebrand, die Lieder aus dem deutschen Heldenbuche machten auf ihn tiefen Eindruck und durch den Saxo Grammatikus angeregt, empfand er eine besondere Vorliebe für die nordische Mythologie. „Das hat in mich eingeschlagen“, sagte er der Gattin. „Was die klassischen Dichterwerke, trotz meines eifrigen Lesens mir nicht geben konnten, weil sie mir zu klar, zu fertig dastanden, was ich an der neuen Poesie mit all ihrem rhetorischen Schmucke vermisse, das finde ich hier: frische Bilder und Gestalten mit einem tiefen Hintergrunde, der die Fantasie beschäftigt und anspricht.“[2])

Und wenn er trotzdem auch einen „Ritt ins alte Romantische“ unternommen hat — es war in Frankreich, wo er alt-französische Manuskripte studierte und mit dem Plane umging, ein „Märchenbuch des Königs von Frankreich“ zu schreiben, so sind diese Gedichte gerade die weniger gelungenen und haben niemals die Popularität erlangt, wie die rein deutschen Stoffe.[3])

Es ließe sich gewiß noch mancherlei anführen inbezug auf die Gesinnung, welche in den Uhlandschen Dichtungen zum Ausdruck kommt, besonders, wenn man sein Augenmerk auf die Abweichung der Dichtung von der Quelle richtet; allein schon aus dem Gesagten geht zur Genüge hervor, daß sie, wenn wir es zusammenfassend bezeichnen wollen, eine religiös-nationale ist, dieselbe, welche wir in die Herzen unsrer Jugend zu pflanzen uns bestreben. Uhlands Dichtungen bieten deshalb der Schule ein reiches Material, nicht zur Belebung des Unterrichts, son-

---

[1]) S. Schrift B. 1. pag. 22.

[2]) L. Uhland, Eine Gabe für Fr., pag. 20.

[3]) Vergl. Programm des Progymnasiums zu Demmin, 1870, pag. 3.

dern vorzüglich auch zur Förderung der Erziehung. Eine vollständige Zusammenstellung der Uhlandschen Dichtungen aber nach dieser zwiefachen Seite hin zu geben, erachte ich für nicht nötig, da einerseits bei der verhältnismäßig geringen Zahl derselben es leicht ist, für die betreffenden Lektionen das passende auszuwählen, andrerseits aber in der dargelegten Gesinnung schon ein indirekter Hinweis gegeben ist. Es ist deshalb mit Freuden zu begrüßen und als ein bedeutender Fortschritt zu bezeichnen, daß unsere Lesebücher nicht mehr wie diejenigen vergangener Dezennien sogenannte moralisierende Geschichten, wie etwa die Erzählungen „vom guten Emil", dem „Knaben Veith" u. a. oder nutzlose und elende Reimereien enthalten, sondern zum Teil echte Perlen der Poesie, unsern Klassikern, ganz besonders aber Uhland entnommen, der von A. Richter in seinem Unterrichte in der Muttersprache mit Recht als der Klassiker der Volksschule bezeichnet wird. Da aber das Lesebuch, das ja verschiedenen Anforderungen gerecht werden muß, nicht erschöpfend Uhlands für die Schule bedeutungsvolle Dichtungen in sich aufnehmen kann, so muß der Lehrer jede Gelegenheit benutzen, um in der Religion oder in der Geschichte oder in der Naturgeschichte eins oder das andere der Uhlandschen Gedichte, selbst wenn es nicht im Lesebuche vorhanden wäre, zu verwerten. Auf solche Weise treibt er dann praktisch Literaturkunde, wenn auch nicht Literaturgeschichte.

Der Klassiker der Volksschule ist Uhland aber nicht nur wegen der Gesinnungen, welche in seinen Dichtungen zum Ausdruck kommen, sondern dieselben sind zweitens von höchstem pädagogischen Werte wegen der ihnen eigenen Darstellungsweise.

Uhland war ein echter deutscher Mann, einfach und schlicht, nicht trachtend nach irdischen Ehren. Die Ordensverleihung von zwei Königen wies er zurück, die so lang ersehnte Professur legte er freiwillig nieder. Wenn er unter den Leuten war, hütete er sich fast ängstlich, als Dichter erkannt zu werden. Wie sein Äußeres unscheinbar, so war auch seine Ausdrucksweise als Redner durchaus nicht hinreißend, jedoch stets klar und einfach und darum verständlich, und diesen Charakter zeigt auch die Sprache in seinen Dichtungen.

Während Goethes und Schillers Stil gelehrsam, oft hochpathetisch erscheint (ich erinnere an die vielen Partizipialformen im „Taucher" und in der „Bürgschaft"), zeigen Uhlands Dichtungen durchweg eine einfache Sprache, die sich, wie z. B. in Klein-Roland und vielen anderen

Gedichten, fast nur in Hauptsätzen bewegt. Götzinger sagt daher mit Recht: „Inbezug auf den Stil ist zu bemerken, daß wie Uhland in der Erzählung oft der schlichten Chronik folgt, so auch vielfach in der Darstellung jedes Satzgefüge vermeidet, auch da, wo dem Sinne nach eine Unterordnung stattfindet, z. B.:

„Den Pferden war's so schwach im Magen;
Fast mußte der Reiter die Mähre tragen."

Und Jahn sagt in seinem trefflichen Vortrage über Uhland: „Ihm war es nicht gegeben, seiner Einbildungskraft durch eine schillernde Pracht, durch eine rednerisch sich ergießende Sprache Ausdruck zu verleihen." Daher ist es auch erklärlich, wenn Goethe an Zelter[1]) nach Erscheinen von Gustav Pfizers Gedichten schreiben konnte: „Das Werklein ist an Uhland dediziert und aus der Region, worin dieser waltet, möchte wohl nichts Aufregendes, Tüchtiges, des Menschengeschick Bezwingendes hervorgehen. Wunderbar ist es, wie sich diese Herrlein einen gewissen sittlich-religiösen Bettlermantel so geschickt umzuhängen verstehen, daß, wenn auch der Ellenbogen herausguckt, man diesen Mangel für eine poetische Intention halten muß."

Wenn aber Uhland in einer der späteren Balladen „der Mähderin" von dem „Pächter, dem stattlich begüterten", der „Sense, der kräftig geschwungenen", also in offenbar Goethescher Manier redet, so steht dieser Versuch, der Sprache mehr Pathos zu geben (es ist glücklicherweise der einzige) doch als mißglückter da.

Und wie die stilistische Fassung der Uhlandschen Dichtungen eine einfache ist, so sind auch die einzelnen Ausdrücke bei aller dichterischen Schönheit meist doch so verständlich, daß sie der kindlichen Fassungsgabe vollständig entsprechen, und unter seinen Liedern dürften sich darum sehr viele finden, die inbezug auf sachliche Erklärung keines Wortes bedürfen. Uhland stellte sich eben mitten hinein in das schlichte Volk, das noch kindlich denkt und fühlt, und bequemte sich seinem Denken und Fühlen an, und darum versteht ihn auch die Kinderwelt so leicht. Wie ganz anders ist das aber z. B. mit vielen Dichtungen unsrer beiden Heroen, die aber trotzdem einen Platz in manchen Lesebüchern gefunden haben, ich erinnere nur an das im 6. Teile des Lüben-Nackeschen Lesebuchs stehende „Eleusische Fest", welches Vertrautheit mit der gesamten griechischen Mythologie voraussetzt. Wie viel

[1]) Briefwechsel zwischen Goethe und Zelter. 820, VI. S. 306.

fernliegende Ausdrücke, die weit über den geistigen Horizont der Kinder hinausgehen und wieviel Zeit behufs Erklärung von Seiten des Lehrers in Anspruch nehmen, enthält dieses Gedicht! Unter den Uhlandschen Dichtungen befindet sich nicht eine einzige, welche auch nur annähernd gleiche Schwierigkeiten bei einer Behandlung in der Schule darböte; wegen der edlen Einfachheit ihrer Sprache ist es im Gegenteile zumeist sehr leicht, unsere Jugend in das Verständnis derselben einzuführen. Rudloff[1]) sagt: „Es fehlt der Uhlandschen Sprache aller blinkender Tand alles Wortgerassel, womit häufig der Sinn vieler Leser sich betören läßt."

Neben der Einfachheit aber besitzt die Uhlandsche Sprache große Reinheit. Wohl wendet Uhland in den Gedichten der früheren Periode, wie z. B. in „Klein-Roland", die mit dem altertümlichen Charakter der Dichtung nicht gerade übereinstimmenden schwäbischen Provinzialismen an, wie in

„Nun Ehr' und Liebe mir
Wer Dir gibt eine kleine Gab'
Da labten sich an Trank und Speis'
Er hebt eine Schüssel von Tisches Mitt'"

u. a., aber in den späteren Schöpfungen streiten sich, wie Notter sagt, „Wohlklang und Adel der Sprache um den Kranz; alle Schlacken der früheren Zeit sind abgeworfen, und der Dichter steht in voller Glorie vor uns." Als vollendetste Dichtung nach dieser Seite hin bezeichnet Notter „den Waller".

Während ferner bei vielen Dichtern häufig wiederkehrende Bindewörter z. B. in „Von dem ich Ehre und irdisches Gut zu Lehen trage und Leib und Blut und Seele und Atem und Leben" oft nur als Flickwörter angewendet werden, finden sich derartige Freiheiten in Uhland wohl gar nicht. Daß aber die Uhlandschen Dichtungen infolge der Reinheit ihrer Sprache einen um so höhern pädagogischen Wert besitzen, ist um so leichter einzusehen, wenn man bedenkt, wie viel Mühe es in der Schule kostet, inkorrekte sprachliche Angewohnheiten des Hauses zu beseitigen.

Damit aber berühre ich das Gebiet der volkstümlichen Ausdrucksweise, die aber keineswegs zu verwechseln ist mit der gemeinen Sprache der Gasse oder mit der langage des halles, wie sie von den Franzosen bezeichnet wird. In der Anwendung guter

[1]) Programm des Herzogl. Ernestinums zu Koburg vom Jahre 1883, pag. 7.

volkstümlicher Ausdrücke ist Uhland nicht sparsam gewesen; es hing das zusammen mit seiner nationalen Anschauung und der damit verbundenen Sagenforschung. Ich füge hier einige derartige Ausdrucksformen bei: lobesam, tät, kunnt, stund, lustsam, Ohm, Wams, Hag, hie, unbehende, zu küren u. s. w. Wer aber diese alten Sprach- und Ausdrucksformen voreilig als falsch oder unrein bezeichnen wollte, der würde den Pfeil der Unwissenheit auf sich selbst abgeschossen haben. Uhland verstand die deutsche Sprache in ihrer historischen Entwicklung, und so wie jetzt von jedem Lehrer ein gewisses Verständnis alter Sprachformen verlangt wird, so sagt auch Uhland in der Vorrede zu seinen „alten hoch- und niederdeutschen Volksliedern“: „Einige Bekanntschaft mit der älteren Sprache und den Mundarten darf man jedem zumuten, der sich mit der deutschen Volksdichtung befassen will.“

Manche dergleichen Ausdrücke bedürfen allerdings in der Schule einer Erläuterung; dieselbe ist jedoch niemals schwierig und braucht auch immer nur kurz zu sein. Wir haben aber trotzdem nicht Ursache, ihretwegen Uhland zu tadeln, denn gerade durch sie bekommt die Sprache seiner Dichtungen einen solchen Charakter, daß sie unserer Jugend außerordentlich sympathisch ist; denn wenn vorzüglich jüngere Knaben Dichtungen wie Uhlands Schwäbische Kunde allen andern vorziehen, so ist das sicher nicht zum geringsten Teile in der volkstümlichen Ausdrucksweise derselben begründet.

Daß unsere Jugend an Uhlands Dichtungen so großen Gefallen findet, beim Lesen derselben ganz hervorragendes Interesse zeigt, sich auch lebhaft in die hier gezeichneten Situationen zu versetzen vermag (man merkt das vorzüglich beim Deklamieren derselben), hat seinen Grund ferner darin, daß die Darstellungsweise stets dem in der Dichtung obwaltenden Geiste angepaßt ist. Ich erinnere hier an die mit leiser Ironie und heiterer Laune durchzogene Sprache in „Klein-Roland“ und der „Schenk von Limburg“, an die mit feierlichem gemessenen Ernste gehaltene Sprache in „Bertram de Born“ und „ver sacrum“, die dabei von jeder Beimischung pathetischer Darstellung und melancholischer Färbung freibleiben, an die mit frechem Trotz herausfordernde Sprache in „Das Glück von Edenhall“ und an die mit prächtigster Tonfülle ausgemalte klang- und farbenreiche Sprache in „Des Sängers Fluch“. Als weitere Belege hierfür nenne ich seine „Frühlingslieder“, „Hirtenlieder“, „Lied eines Armen“ u. s. w.

Daß unsere Schüler sich im Geiste hineinzuversetzen vermögen in die in dem Gedichte gezeichnete Situation, wird noch mehr ermöglicht durch die plastische Anschaulichkeit, mit der Uhland vor unsrer Seele malt.

Während z. B. Just. Kerner, dieser „Virtuos auf der Maultrommel", wie ihn Uhland nannte, in seinen Liedern immer etwas Unbestimmtes, Verschwommenes hat, dem die rechte Kraft, der plastische Halt fehlt, wurzelte er doch mit allen Fasern noch zu sehr in dem alten Boden der Romantik, zeigt Uhlands Darstellung eine in festen Umrissen gegebene Gestaltung, sei es inbezug auf Orts- oder sei es inbezug auf Personenzeichnung. Da liegt das Tal mit seinem Kirchlein, der Berg mit der einsamen Kapelle, das Königsschloß mit seinen stolzen Hallen deutlich vor unsern Augen, und das Kind vermag von ihnen mit Hilfe seiner Fantasie ein in kleinem Rahmen gefaßtes Bild zu entwerfen, selbst wenn es noch auf keinem Berge, in keinem Tale gestanden und kein Königsschloß gesehen hätte. Da wird es dem Schüler auch leicht, ein Landschaftsbild nach des „Schäfers Sonntagslied", oder ein Frühlingsbild nach den „Frühlingsliedern", oder ein Waldbild nach dem „Schenk von Limburg", oder „Die Straße von Basel" nach dem 2. Aufzuge in „Ernst, Herzog von Schwaben", oder den Schauplatz in „Der blinde König", „Das Heerlager im Schwarzwalde", 4. Aufz., „Das Königsschloß", „Das verfallene Schloß", oder ein Charakterbild des Königs und der Königin nach „Des Sängers Fluch" u. a. zu skizzieren.

Die Uhlandschen Dichtungen sind aber endlich auch deshalb von hohem pädagogischen Werte, weil Uhland in seiner Darstellung stets das: „Eile mit Weile!" befolgt.

Während nämlich bei Schiller, durch die Großartigkeit der Anlage bedingt, sich oft Bild an Bild drängt, so daß die Fantasie des Lesers kaum folgen („Bürgschaft") und die Musik nie nachkommen kann (weshalb es auch erklärlich ist, warum so wenige Schillersche und Goethesche Poesien in Musik gesetzt sind), jagt Uhland niemals in seinen Dichtungen, echauffiert nie den Leser, sondern gönnt ihm Ruhe und baut so seine Dichtung gleichsam methodisch auf. So läßt er den Helden in „Schwäbische Kunde" nach und nach zum Muster eines Ritters werden, so deutet er in „Klein Roland" schon am Kinde die künftige Heldengröße an, so läßt er im „Waller" das Auge sich erst satt sehen an der Herrlichkeit der Natur und dem festlich gekleideten Pilgerzuge, ehe die Büßer und der unstät umhergeirrte Brudermörder die steilen Stufen zur Wallfahrtskirche hinanklimmen.

Eine weise Beschränkung bei der Ausmalung seiner Bilder zeigt Uhland auch insofern, als er Nebensächliches auch nur nebensächlich behandelt, es nur andeutungsweise berührt, wie z. B. in „Des Sängers Fluch" das Verlassen des Schlosses, das Aufbinden der Leiche; denn es würde störend wirken, hätte er nach diesem schauerlichen, tragischen Ende hier eine mit den kleinsten Details ausgeführte genaue Erzählung gegeben; so berührt Uhland auch in „Graf Eberstein" mit keinem Worte die Verhandlungen wegen des friedlichen Übergebens der Burg, sondern schließt unmittelbar an die Warnung des Grafen die Hochzeitsfeier im Schlosse. Wie sehr Uhlands Dichtungen sich aber gerade dadurch, daß in ihnen das rechte Maß gehalten ist im Gebrauche bildlicher Ausdrücke sowie in der Detaillierung der Bilder, daß auch kein neuer Gedanke unvorbereitet auftritt, zur unterrichtlichen Behandlung in der Schule eignen, brauche ich wohl nicht des weitern auszuführen.

Sicherlich ließe sich gewiß noch manches in Beziehung auf die Darstellungsweise anführen, um den hohen pädagogischen Wert der Uhlandschen Dichtungen ins rechte Licht zu stellen, wie z. B. die viel weniger hervortretende direkte Anspielung auf das Gefühl, wie das bei Schiller so häufig der Fall ist u. a., doch ich schließe diese Betrachtung mit dem Wunsche, daß des unsterblichen Dichters Geist auch uns beseele damit wir ihm dienen, weniger in der Zerpflückung seiner herrlichen Gedichte als vielmehr in der um so tieferen Versenkung in den Geist derselben, damit auch in unsern Räumen der Rosenhauch Uhlandscher Romantik dufte zum eigenen Genusse in unsrer Arbeit, zum Segen für unsre Kinder!

Direktor Scharf, Magdeburg.

16. Woher nimmt der Lehrer den Stoff zu den Aufsatzübungen?

Gewöhnlich wird der Aufsatzunterricht die Krone des gesamten Sprachunterrichts genannt. Bisweilen kann er aber für den Lehrer zu einer recht schmerzlichen Dornenkrone werden. Das wird dann der Fall sein, wenn letzterer sich in der Wahl des Aufsatzstoffes irrte. Immer und überall hängt aller Unterrichtserfolg von der zweckmäßigen Auswahl des Lehrstoffes ab. Wie schon ein Erwachsener nur dann zur schriftlichen Darstellung angeregt wird, wenn

er auf einem Gedankengebiete sich befindet, auf dem er sich völlig heimisch fühlt, so werden Stilübungen für Kinder eine wahre Qual sein, wenn sie solchen Gedanken eine Form geben sollen, die weit außerhalb ihres geistigen Gesichtskreises liegen. Bei den schriftlichen Übungen verhält ein Kind sich mitteilend und gestaltend, nicht aufnehmend und empfangend. Sollen wir nun einem Stoffe Form und Gestalt geben, so muß vor allen Dingen das nötige Material vorhanden sein. „Die Hauptsache bei dem Aufsatze sind die Gedanken; wem diese fehlen, der muß das Schreiben sein lassen. Da nun Kinder bis zum vierzehnten Jahre unreife Menschen sind und keine Gedanken haben, die sie geneigt wären, dem Papiere anzuvertrauen, so muß man ihnen dazu verhelfen.“ (Diesterweg.) Soll demnach eine schriftliche Übung der Kinder gelingen, so wird sowohl die volle Herrschaft über den Stoff, als auch ihr warmes Interesse an demselben vorausgesetzt werden müssen. Es ist Gesetz, daß in den Aufsätzen das wertvollste Material aus dem Vorstellungskreise der Schüler zur Darstellung und Gestaltung zu bringen ist. Da ferner die schriftlichen Übungen die Fortsetzung der mündlichen sind und häufig als deren Schatten bezeichnet werden, so ergibt sich für das Aufsatzgebiet die Anforderung, daß seine Stoffe nicht außerhalb des Gesamtunterrichts stehen. Der Aufsatzunterricht hat also nicht als Einspänner, wie mit Scheuklappen versehen, unbekümmert um die anderen Unterrichtsfächer seine eigenen Wege zu traben, ohne weiter um sich zu sehen, was sonst noch neben ihm in der Welt geschieht. Sollen die Aufsatzübungen von Erfolg sein, so haben sie sowohl mit dem gesamten Sprachunterricht, als auch mit den übrigen Unterrichtsfächern und dem Leben des Kindes in innigem Zusammenhange zu stehen und in enge Verbindung zu treten. Mithin sind es drei große Gebiete, welche den Schüleraufsätzen eine reichliche Zufuhr von Gedanken gewähren. Diese drei Gebiete sind:

1) das Lesebuch,
2) der gesamte Schulunterricht,
3) Das Erfahrungsleben des Kindes und dessen nächste Umgebung.

Hoffentlich liegen jene Zeiten für immer hinter uns, in denen der Aufsatzunterricht sich weder um den Lesestoffunterricht noch um irgend einen andern Unterrichtsgegegenstand bekümmerte, sondern einen von einer gewissen Stilschule bestimmten Lehrgang innehielt.

Ein wertvoller Anknüpfungspunkt, eine nie versiegende Quelle für den Betrieb des Aufsatzunterrichts ist das Lesebuch. Die klassischen Stücke desselben bieten vorbildliche Muster der Darstellung, sodaß das Lesebuch „zum lichten Spiegel wird, in den des Kindes Arbeit hineinzuschauen und immer wieder hineinzuschauen hat, bis alle dunklen Schatten aus derselben entschwunden sind.“ Sodann kommt das betreffende Lesestück dem Bedürfnis der Vorbereitung des ortographisch-grammatischen Teiles des Aufsatzes direkt entgegen, indem der Schüler einzelne Wörter und manche Sprachformen bei Behandlung des Musterstückes aus diesem sich aneignet, die er dann bei Anfertigung des Aufsatzes wieder in Anwendung bringen kann. Auch im Interesse einer möglichst tiefgehenden Erfassung des inneren Wertes der sprachlichen Musterstücke sind Stilübungen solcher Art unbedingt erforderlich, da ja die Übungen im mündlichen Ausdrucke hinsichtlich des Inhalts der Sprachstücke gerade dadurch die erwünschte Fortführung, Ergänzung und Vertiefung erfahren. Wenn nun auch in Anerkennung dieser Vorteile, welche ein Anschließen der Aufsatzübungen an die Musterstücke des Lesebuchs gewährt, die Stoffe zu den Aufsätzen nach Zeit und Gelegenheit dem Lesebuche entnommen werden, so ist es pädagogisch indes nicht zu rechtfertigen, die Stilübungen ausschließlich dem Sprachunterrichte zu entlehnen; dabei würden die anderen Unterrichtsgebiete zu kurz kommen. Durch die sprachmethodischen Bemühungen des Geheimen Regierungsrates Dr. L. Kellner, gest. 1892 zu Trier, und des Rektors Otto, gest. 1876 als Vorsteher der Bürgerschule zu Mühlhausen, wurde ein solches Verfahren angestrebt, das Lesebuch als alleinige Grundlage der Aufsatzübungen hinzustellen. Jener gab seine „Denk-, Sprach- und Stilschule“ heraus, welche für die Unterklasse bestimmt war, und schrieb die „Denk-, Sprech- und Schreibschule“ für die Mittel- und Oberstufe. Dieser (Rektor Otto) zeigte in seiner „Anleitung, das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache zu behandeln,“ nicht weniger als 18 verschiedene Arten von Schulaufsätzen, welchen die Lesestücke nach Inhalt oder Form zur Grundlage dienen. „Wie ein breiter Strom durchzogen von da an die an die Analyse der Musterstücke angeknüpften Themen die Hefte der Volksschüler und legten Zeugnis davon ab, daß die von ihm für den Sprachunterricht angenommenen und weiter gebildeten Prinzipien mehr und mehr an Verbreitung gewannen.“ (Gitschmann, „Zur Geschichte der

Aufsatzübungen in der Volksschule.") Noch bis in die neueste Zeit hinein fehlt es nicht an Schulmännern, die, und zwar noch konsequenter und strenger als Kellner und Otto, das Lesebuch als ausschließliche Basis des Aufsatzunterrichts fordern, wobei sie sich unter Scheinbegründung auf die „Allgemeinen Bestimmungen" vom 15. Oktober 1872 berufen. So ließ z. B. G. Wunderlich sein „Aufsatzbuch für einklassige Landschulen in konzentrischen Kreisen und im Anschlusse an das Lesebuch" 1883 bei F. G. L. Greßler zu Langensalza erscheinen. Ebenso will auch J. Havers, Hauptlehrer zu Aachen, in seinem zweibändigen, ganz prächtigen Werke „Der Unterricht im Deutschen auf Grundlage des Lesebuches" (Aachen, Jakobi & Co. 1893) die Aufsatzthemen lediglich dem Leseunterrichte entnehmen. Die Mehrzahl der Pädagogen der Gegenwart hat indes gegen dieses Bestreben schon längst Verwahrung eingelegt; sie bezeichnen das Lesebuch wohl als ein vorzügliches Quellgebiet neben anderen, nicht aber als alleiniges Anknüpfungsmittel der Schüleraufsätze.

Von den an das Lesebuch anzuschließenden Aufsatzübungen bleiben jedoch die Aufgaben ausgeschlossen, welche die Kinder nur im Verständnis und richtigen Gebrauche gewisser Formen aus der Sprachlehre befestigen sollen, also vorwiegend grammatischer Natur sind. Wir meinen damit die Umformungen behandelter Sprachstücke durch Veränderung der Personen-, Zahl-, Zeit- und Modusverhältnisse und durch Änderung der Wortfolge. Was im Lesestücke z. B. von der dritten Person erzählt wird, ist auf die erste zu übertragen; was von einer Person oder einem Gegenstande berichtet wird, läßt man von mehreren derselben Art mitteilen; das, was in der Vergangenheit geschehen dargestellt ist, wird in die Gegenwart gesetzt. Ohne den heilsamen Einfluß solcher Übungen auf die Sprachgewandtheit der Kinder zu verkennen, sind sie doch als eigentliche Stilübungen nicht zu betrachten, wenngleich sie auch in vielen Kommentaren zum Lesebuche als Aufsatzübungen empfohlen sind. Denn ihnen geht ja „die Anregung zur geistigen Tätigkeit, zur eigentlichen Denktätigkeit ab, die sich in der Erfassung und Durchdringung und in der, wenn nicht ganz, doch wenigstens teilweise freien Wiedergabe fremder Gedanken und in der geordneten und klaren Darstellung der eigenen Gedanken offenbart."

Die schriftlichen Übungen, welche im Anschluß an das Lesebuch vorgenommen werden, lassen sich in vier Gruppen zusammenfassen. Bei

der ersten derselben ist den Kindern Inhalt und Form gegeben. Hierher zählen wir das schriftliche Nacherzählen von Lesestoffen. Ist das mündliche Nacherzählen bis zu gewisser Selbständigkeit geübt, so fällt das Niederschreiben eines solchen Sprachgebildes nicht schwer. Diese Übung tritt bereits auf der Mittelstufe auf, kehrt auf der Oberstufe aber wieder. Es eignen sich hierzu leicht faßliche Fabeln und kurze Erzählungen, z. B. „Der Wolf und der Kranich." „Die kluge Maus." „Die faulen Mägde." „Spotte nicht über Krüppel." „Enthaltsamkeit." Ist das Lesestück von zu großer Ausdehnung, so greife man einen Teil heraus. So lassen sich im Anschluß an „Das brave Mütterchen" diese drei Nacherzählungen bilden: „Wie die Husumer in Gefahr sind." „Die Rettung der Husumer aus der Gefahr." „Das Eisfest der Husumer." Das Lesestück „Kannitverstan" gibt Veranlassung zu folgenden Schüleraufsätzen dieser Art: „Der Tuttlinger vor dem hohen Hause." „Der Tuttlinger im großen Hafen." „Der Tuttlinger beim Leichenbegängnis." Desgleichen können solche Erzählungen, welche der Lehrer im Anschluß an ein Lesestück oder an irgend einen anderen Unterrichtsgegenstand den Schülern mündlich vorgetragen hat, die aber im Lesebuch der Kinder sich nicht befinden, zu schriftlicher Wiedergabe Verwendung finden. H. Leineweber hat in seiner „Anleitung zur Behandlung des Lesebuches" eine ganze Reihe derartiger Erzählungen beigefügt. Auch in den Stoffen für den deutschen Aufsatz" von Kahnmeyer und Schulze gibt es eine fürwahr überreiche Auslese solcher Fabeln und Erzählungen.

Die zweite Stufe der an das Lesebuch anzuschließenden Aufsatzübungen besteht darin, daß den Kindern nur der Inhalt dargeboten, die Form aber von ihnen verwandelt oder erfunden wird. Dazu rechnen wir die Umwandlung kleiner Gedichte erzählenden Inhalts in Prosa. „Die Umwandlung von Gedichten in Erzählungen bleibt immer eine sehr angemessene Übung, durch welche der Schüler einer freieren, selbständigeren Darstellung entgegengeführt werden kann." (Rudolph.) Wenn nun dem gegenüber Schulrat Dr. Schönen, gest. am 25. Juni 1893 zu Köln, in seinem „Lehrplan" auf Seite 33 diese Arbeiten als „nicht zweckmäßige Stilübungen" bezeichnet, so kann man dieses Urteil höchstens auf Gedichte lyrischen Inhalts beschränken. Solche Gedichte sind dazu selbstverständlich nicht geeignet, „weil ihre Umschreibung ein tiefes Erfassen des Inhalts und einen hohen Grad von Formgewandtheit vorausgesetzt, die über die

Kraft eines Volksschülers hinausgehen." Erstrecken die in Rede stehenden Arbeiten, welche auch schon für die Schüler der Mittelstufe ganz zweckmäßig sind, sich nur auf epische Gedichte, die sich mit dem schlichten Verlaufe von Tatsachen begnügen und nicht zu sehr von lyrischen Elementen, Reflektionen und Betrachtungen unterbrochen sind; werden dazu Gedichte ausgewählt, die wohl behandelt, aber nicht auswendig gelernt wurden, sodaß es den Kindern nicht gar zu schwer wird, von der eingeprägten Form sich loszureißen: so werden durch solche Aufsätze sowohl die Verstandesbildung als auch der schriftliche Gedankenausdruck nur gewinnen. Wenn man sich damit begnügen wollte, daß Versmaß und Reim entfernt und einzelne Wörter ausgelassen und durch andere ersetzt würden, so könnten nur fade, abgeschmackte und langweilige Arbeiten geliefert werden. Das Gedicht ist vielmehr in seine Hauptgedanken zu zergliedern; der Lehrer hat dabei die nötige Anleitung zu geben, wie bei dieser Umformung in Prosa dieses oder jenes Wort angewendet, diese oder jene Redewendung ganz fortgelassen, mancher Gedanke in kürzererer Form ausgedrückt wird; dann wird der Inhalt ohne Rücksicht auf Ausdruck und Form des Gedichts als ein ganz neues prosaisches Sprachstück aufgebaut werden. Dazu geeignete Gedichte sind: „Die wandelnde Glocke", „Jung Bäumchen", „Der Knabe auf dem Eise", „Kutschpferd und Ackergaul", „Die Rache", „Siegfrieds Schwert".

Eine andere derartige Übung ist die Verwandlung der direkten Rede in die indirekte, wobei die Gesprächsform in die Erzählsform umgebildet wird. Sollte sich bei solchen Schülerarbeiten eine gewisse Schwerfälligkeit und Unbeholfenheit im Ausdrucke zeigen, so veranlasse man die Kinder, kurze Sätze zu bilden und langausgedehnte Sätze zu zerlegen; denn gerade diese langen, umfangreichen Sätze, welche dazu die Schüler oftmals gar nicht zu bewältigen vermögen, verschulden jenen ungelenken und unbeholfenen Stil. Zu solchen Stilübungen geeignete Sprachstücke sind: „Das Schwalbennest", „Die überwundene Versuchung", „Zwei Gespräche", „Der große Birnbaum", „Der Kuhhirt". — Bringen die in einem Lesestücke auftretenden Personen ihre Meinung klar und unzweideutig zum Ausdruck, so ist es eine angemessene Übung, die Erzählsform in Gesprächsform darzustellen.

K. Kehr bezeichnet in seiner „Theoretisch-praktischen Anweisung" diese Übung als „eine liebe Beschäftigung für die Kinder, welche, falls der Lehrer den rechten Ton und den rechten Ernst zu treffen versteht,

die Charakterbildung, wie die Sprachgewandtheit und das Sprachverständnis sehr fördert." Man vergesse nicht, mit den Kindern die drei Fälle der Interpunktion bei der direkten Rede (die einleitenden Worte stehen vor, nach und zwischen den Worten des Sprechenden) einzuüben. Dazu ist z. B. geeignet das Lesestück „Die sonderbare Mauer". „Kindesdank" kann ganz in ein Zwiegespräch zwischen König und Bauersmann umgewandelt werden.|

Ferner ist zu nennen die Wiedergabe eines Lesestückes mit veränderten Standpunkte. Dabei sollen die Kinder die Erzählung so darstellen, als teilten sie selbst oder eine der handelnden Personen dieselbe als eigenes Erlebnis mit. Solche Aufgaben nötigen die Kinder, sich in die entsprechende Situation zu versetzen, um wahrheitsgemäß erzählen zu können; sie sind auch eine passende Vorbereitung auf die Darstellung von Selbsterlebtem. Meist haben die Kinder große Freude an diesen Arbeiten. Von den vielen dazu geeigneten Lesestücken greifen wir folgende heraus: „Der gute Mäher." (Der Mäher erzählt den Vorfall.) „Das Ei des Kolumbus." (Kolumbus oder einer der Kammerherren berichtet uns die Tatsache.) Die Erzählung „Ein gutes Rezept" kann uns a) von der genesenen Frau, b) von deren Sohne, c) vom Doktor mitgeteilt werden. — Häufig können solche Stoffe in Briefform abgefaßt werden. „Vor derartigen Übungen muß das Kind mit der Form des Briefes bekannt gemacht werden; insbesondere ist es nötig, Einleitung und Schluß in verschiedenartiger Form einzuüben. Um zu einer Einleitung zu kommen, kann man eine besondere Veranlassung anführen, sich auf einen Wunsch des Empfängers beziehen, den Gegenstand als interessant und mitteilenswert darstellen, man will damit ein Versprechen lösen, ist eine Antwort schuldig, oder eine günstige Gelegenheit, ein Bote, ein Besuch veranlaßte zum Schreiben u. s. f. Ähnlich ist es mit dem Schlusse. So kann er enthalten die Bitte, die Mitteilung wohlwollend aufzunehmen, die Erwartung einer Antwort, die herkömmlichen Grüße, das Versprechen, weitere Nachricht geben zu wollen u. s. w. (F. Schmidt, Behandlung deutscher Musterstücke.) Zur Darstellung in Briefform sind u. a. folgende Sprachstücke geeignet: „Die wunderbare Errettung." (Der Offizier schreibt seinen Eltern, wie ihm das Leben auf wunderbare Weise erhalten blieb.) „Meister Hämmerlein" teilt seinen Eltern brieflich mit, wie er Gemeindeschmied wurde. „Die goldene Dose." (Der Fähnrich berichtet den Vorfall seinen Eltern.) Das schmucklose,

das kindliche Gemüt aber sehr ansprechende Gedicht „Die Tabakspfeife" von K. G. Pfeffel wird so umgeändert, daß der junge Edelmann einem lieben Freunde die Erzählung mitteilt. „Das brave Mütterchen." (Ein Husumer macht einem auswärtigen Freunde Mitteilung von der Rettung vom sicheren Tode des Ertrinkens durch die opferwillige Frau.)

Auch die Wiedergabe eines Lesestückes in kürzerer Form (Konzentration) zählt hierher. „Das Kürzen der Lesestücke ist für die Schüler der Volksschule eine der besten Übungen. Schwierigkeiten bieten nur die ersten Versuche dar." (Branky, Methodik.) Bei solchen Aufsätzen „lernt der Schüler die Hauptmomente einer Darstellung, die Tatsachen, von dem Nebensächlichen unterscheiden; er lernt etwas kurz, summarisch darstellen. Diese herrliche Kunst vermißt man oft schmerzlich im Leben. Es gibt Leute, die mit ermüdender Breite erzählen und doch die Hauptsache nicht treffen." (A. Büttner, Der Sprachunterricht.) In gekürzter Form lassen sich folgende Musterstücke des Lesebuchs darstellen: „Kurzhagen." „Kannitverstan." „Die sieben Kindlein." „Das Auge Gottes." „Der kluge Richter." „Die Schuhe." Diese Übungen werden aber nur dann gelingen, wenn man sie im Anschluß an die Gliederung des betreffenden Lesestückes vornimmt. — Einen gewissen Gegensatz zu der gedrängten Darstellung eines Stückes bildet die Erweiterung. Hierbei sind die zwischen den Zeilen liegenden und in der Erläuterung zur Klarheit gekommenen Gedanken durch Hinzufügung von möglichen oder wahrscheinlichen Umständen weiter auszuführen; aber alles muß sich mit zwingender Notwendigkeit aus dem Inhalte ergeben. Vor Abschweifungen und Überladungen ist zu warnen. Im Anschluß an „Die Schuhe" bilden wir die Erzählung „Wie Menrad für seine alte Mutter sorgte". Nach Behandlung der Erzählung „Das brave Mütterchen" bilden wir den Aufsatz „Wie die Husumer für ihre Retterin sorgten". Die Äsopsche Fabel „Der Fuchs und die Weintrauben" und die Uhlandsche Ballade „Die Rache" lassen beide eine Erweiterung durch Angabe der einzelnen Umstände zu.

Die dritte Gruppe dieser Stilübungen betrifft die Arbeiten, bei denen es sich um Erfindung eines neuen Inhalts in einer bereits vorhandenen Form handelt; dazu rechnen wir nur die Nachbildung. Dieses ist eine gute Übung bei kurzen Fabeln und Erzählungen. Bei der Fabel wird die Nachbildung eine Erzählung, wenn sie nämlich aufs Menschenleben übertragen wird. Die Nachbildung

besteht darin, daß nach einem vorliegenden Muster man eine neue Erzählung bildet, wobei der Gang der Darstellung des Musterstückes innegehalten wird und dessen Verhältnisse auf Menschen oder Tiere mit ähnlichen Charaktereigenschaften zu übertragen sind. So kann man z. B. statt „Die Maus und der Löwe" die Erzählung „Der Fürst und der Knabe" setzen; dabei teilt man mit, wie eine Schar kleiner Knaben vor dem Schlosse spielt und durch ihr Geschrei den Fürsten im Schlafe stört. Dieser ließ den Hauptschreier ohne Strafe gehen, da er demütig um Vergebung gebeten. Einige Zeit darauf verirrte sich der Fürst im Walde. Da trifft er jenen Knaben, der ihn nun auf den rechten Weg bringt. Im Anschluß an die Behandlung der Fabel „Der Fuchs und die Weintrauben" bilden die Kinder die Erzählung „Der Knabe und der Schmetterling". Ein Knabe sieht einen buntfarbigen Schmetterling, bemüht sich vergebens, ihn zu fangen, und hinterher verachtet er ihn scheinbar.

Nun kommen wir zur vierten Gruppe der an das Lesebuch anzuschließenden Aufsätze. Es sind das die sogenannten freien Aufsätze, „bei denen die Schüler unter Beihilfe des Lehrers den vorhandenen Stoff in selbständiger Weise ordnen". Dazu gehört in erster Linie die Charakterschilderung „Ich habe es niemals versucht, eine sogenannte Charakteristik der Personen einer Erzählung, z. B. Charakteristik der Personen im Erlkönig, mit den Schülern einer zwei- oder dreiklassigen Elementarschule durchzunehmen und diese zu einem Aufsatze ausarbeiten zu lassen. Vor solchen Aufsatzthemen für einen Elementarschüler habe ich eine gewisse Ehrfurcht." So lesen wir in dem Werkchen von P. Kubach „Der Aufsatz im Anschluß an das Lesebuch". Nun, wird nicht in drei- nnd mehrklassigen Schulen im Unterricht in der Raumlehre der pythagoräische Lehrsatz behandelt und in elementarer, freilich nicht in wissenschaftlicher Manier bewiesen? Man stelle also an die schwachen Kräfte der Schüler nicht übertriebene Anforderungen und begnüge sich mit kindlichen, einfachen Leistungen. Es ist wirklich nicht zu schwer, wenn die Kinder in abgerundeter Form nachweisen, daß „Meister Hämmerlein" ein rechter, echter Wanderbursch war, der auf Lob und Lohn bei den Menschen nicht rechnet, uneigennützig und gemeinnützig handelt, bescheiden ist und seine guten Vorsätze mit zäher Ausdauer ausführt. Andere Aufgaben dieser Art sind: „Der schwäbische Ritter" (Schwäbische Kunde), „Der junge Rupert" (Der große Birnbaum), „Der Tuttlinger" (Kannitverstan).

Auch die **Vergleichungen** zählen wir der vierten Gruppe zu. So kann zwischen zwei Lesestücken eine Parallele gezogen werden, z. B. zwischen „Gesundheit ist ein großer Schatz“ und „Der Blinde und der Lahme“, oder zwischen „Gefunden“ von J. W. von Goethe und „Heidenröslein“ von demselben, oder „Der Wanderer in der Sägemühle“ von J. Kerner und „Die Kapelle“ von L. Uhland. Auch die in einem Sprachstücke auftretenden Personen mit verschiedenartigen Charaktereigenschaften können einander gegenübergestellt werden, z. B. die beiden Knaben in „Die überwundene Versuchung“. Ist in einem Lesestücke ein treffender Vergleich kurz angedeutet, so bleibt es eine vorzügliche Übung, diesen weiter auszuführen. Wenn also in dem Uhlandschen Gedichte „Einkehr“ der Apfelbaum ein guter Wirt genannt wird, so sind das Schild, die Darbietung von Speise und Trank, die Unterhaltung, die Lagerstätte als gemeinsame Punkte, die Bezahlung bezw. die unentgeltliche Bewirtung als unterscheidendes Merkmal aufzufassen. Auch dann ist eine vergleichende Betrachtung nahegelegt, wenn in verschiedenen Lesestücken Personen auftreten, welche unter ähnlichen Verhältnissen gleiche oder verschiedene Denk- und Handlungsweise zeigen, z. B. der Edelknabe („Der Edelknabe des Königs“) und der Fähnrich („Die goldene Dose“). Endlich kann auch eine Parallele gezogen werden zwischen einer im Lesestücke auftretenden und einer in einem anderen Unterrichtsfache vorgeführten Person; so vergleiche man den armen Menrad („Die Schuhe“) mit dem ägyptischen Joseph.

Schließlich fügen wir noch die **Beschreibung des Schauplatzes** bei. Es ist dies eine äußerst fruchtbare Übung, da sie bei sehr vielen Lesestücken vorgenommen werden kann, aber auch eine sehr dankbare Stilgattung, denn die Schüler fertigen sie in der Regel sehr gern. Dabei werden die im Lesestücke angegebenen Momente zu einem Situationsgemälde zusammengetragen, die nur leise angedeuteten vervollständigt, andere als notwendig sich erweisende neu eingefügt, sodaß auf diese Weise ein vollständiges Bild des Ortes der Handlung gezeichnet wird. „So wird das Nacheinander der Dichtung zum Nebeneinander des Bildes.“ (Fr. Polack.) Ein solches Thema wäre „Siegfried beim Schmieden seines Schwertes“ im Anschluß an die Behandlung des Gedichtes „Siegfrieds Schwert“. In der Mitte eines tiefen Waldes steht an einer Straße eine Waffenschmiede. Auf dem Herde brennt ein helles Feuer. Alles Eisen liegt, in Stücke zertrümmert, in der Werkstatt umher. Der Amboß ist in den Grund geschlagen. Vor

demselben steht ein kräftiger, schön gewachsener Jüngling, der mit einer Hand den schweren Schmiedehammer hoch in die Luft schwingt und die letzte Eisenstange bearbeitet. Der Meister Schmied blickt aus einer Ecke der Werkstelle mit angstvollem Gesicht auf seinen Lehrling.

Daß es auch Aufsatzübungen gibt, die in den Musterstücken die nächste Veranlassung finden, aber dem übrigen Unterricht viel näher liegen, darauf wollten wir nur noch hinweisen. So legt die Behandlung des Goetheschen Gedichtes „Die wandelnde Glocke" das Thema nahe: „Wie soll der katholische (bezw. der evangel.) Christ den Sonntag feiern?" Und doch kann dieser Aufsatzstoff im Religionsunterricht weit besser vor bereitet werden. Nach Behandlung des Gedichtes „Das Gewitter" von G. Schwab schildern die Kinder den Verlauf eines solches Naturereignisses, und doch würde dieses Thema im naturkundlichen Unterricht viel mehr am rechten Platze sein.

Der zweite Quell, dem die Stoffe zu den Schüleraufsätzen entfließen, umfaßt jene Vorstellungsmassen, welche der g e s a m t e S c h u l u n t e r r i c h t erzeugt. Schon im Interesse der Konzentration des Unterrichts, welche Idee auch heute wieder die Pädagogik lebhaft beschäftigt, nachdem sie bereits vor 30—40 Jahren, als Wissenschaft und Gewerbe auch an die Volksschule erhöhte Anforderungen stellten, eine wichtige Rolle in der Schulwelt gespielt hat, also schon deshalb ist dieses reichhaltige Magazin für Aufsatzstoffe möglichst auszubeuten. Diese Wissensstoffe sollen ja als Resultate des Gesamtunterrichts den Kindern durchaus geläufig sein, so daß ihre Verwendung zu schriftlicher Beschäftigung gar nicht schwer fallen kann. Möchten solche Übungen (auch blos als Aufschreibübungen auf die Schiefertafel) nur immer mehr in Aufnahme kommen, „dann würde dadurch nicht allein der Unterricht in den Realien, sondern auch der Erfolg des Sprachunterrichts ein ungleich besserer sein. Man würde mehr leisten, wenn man weniger leistete; . . . der Lehrer selbst aber würde sich weniger anzustrengen brauchen und doch viel bessere Erfolge erzielen und ungleich reicheren Segen stiften. Solange die Realien überhaupt nicht ungleich mehr als jetzt in den Dienst des deutschen Sprachunterrichts gestellt werden, solange werden wir auch die Hoffnung vertagen müssen, unserem Volke damit eine wirkliche Bereicherung geistbildenden Wissens zuzuführen." (Dr. K. Kehr, Theor.-prakt. Anweisung, pag. 79.) Zudem tritt durch Einfügung von Aufsätzen aus dem Unterrichtsstoffe der übrigen Lehrfächer auch eine wohltuende Abwechselung im Betriebe

dieses Unterrichtsgegenstandes ein. Varietas delectat. „Eine Sprachbildung, die sich vorzugsweise auf das belletristische Lesebuch stützt, wird notwendig einseitig, sie ist zu hochstelzig, zu wenig volksmäßig; sie hat nicht genug Fühlung mit dem wirklichen Leben, da dieses einen möglichst sachgerechten, klaren und einfachen Gedankenausdruck fordert. Kommen aber die sachunterrichtlichen Lehrbücher dem belletristischen Lesebuche zu Hilfe, so wird die Sprachbildung von Einseitigkeit erlöst, sie wird gesünder.“ (Dörpfeld, Didaktischer Materialismus, pag. 107.) „Jener Einseitigkeit beim Lesen steht eine Entschuldigung zur Seite: sie stammt aus der Zeit, wo die Volksschule noch keinen selbständigen Realunterricht besaß. . . . Der Einseitigkeit bei den Aufsatzübungen fehlt dagegen jede Entschuldigung, seitdem der selbständige Realunterricht im Gange ist.“ (Dörpfeld, Zwei dringliche Reformen im Real- und Sprachunterricht, S. 29.) Daß endlich auch die schriftlichen Arbeiten im Religions- und Geschichtsunterricht geeignet sind, die Erreichung des Zieles und die Lösung der Aufgaben dieser Unterrichtsgegenstände zu fördern, das ist zweifelsohne. „Denn sittliches Wollen und Handeln setzt ethisches Wissen voraus, und alle Mittel, welche Klarheit, Reichtum und Vertiefung desselben erzeugen oder vermehren, sind zu schätzen. Damit ist nicht gemeint oder gefordert, daß Themen moralischen und religiösen Inhalts Moral und Religion ersten Ortes zu begründen und einzupflanzen hätten, auch nicht, daß gute Stilisten deswegen auch gute Christen sein oder werden müßten; aber nach dem Spruche Goethes: „Im Durchschnitt bestimmt die Erkenntnis des Menschen, von welcher Art sie auch sei, das Tun und Lassen desselben“, wird auch der Aufsatz — mittelbar — in den Dienst der Charakterbildung sich stellen.“ (Dr. Wohlrabe, Stellung des Aufsatzes im Gesamt-Unterricht.)

Zunächst bietet der Religionsunterricht eine große Anzahl Aufgaben zu Stilübungen. Moralisierende Themen, die in ihrer Ausführung die Kinder zum Sittenpredigen drängen, sind indes ungeeignet. Passend ist es vielmehr, einzelne biblische Erzählungen in gekürzter Form darstellen zu lassen, z. B. Was Gott schuf an jedem der sechs Schöpfungstage? Isaaks Aufopferung. Wie Simson seine Stärke zeigte. Hochzeit zu Kana. Jesu Auferstehung. Christi Himmelfahrt. Solche gekürzte Darstellungen eignen sich besonders für Kinder der Mittelstufe. Auch solche Partieen aus der Biblischen Geschichte, welche das Geschick einzelner wichtiger Personen, oder den Verlauf folgen-

schwerer Ereignisse und Vorkommnisse berichten, können in übersichtlicher Darstellung kurz aufgeschrieben werden, so die Geschichte des ägyptischen Joseph, der Zug des israelitischen Volkes durch die Wüste, das Wirken des Propheten Elias, die Jugendgeschichte Jesu, die verschiedenen Erscheinungen des auferstandenen Heilandes. Solche Aufgaben hätte wieder der Lehrer einer Oberklasse mehr zu berücksichtigen. Auch die Tugenden gewisser biblischer Persönlichkeiten bieten vollkommenen Stoff zu schriftlichen Übungen. Solche Themen wären: Abrahams Tugenden. David. Salomon. Der Zöllner im Tempel. Maria Magdalena. Der Apostel Paulus. Tugenden des hl. Stephanus. Desgleichen können Parallelen, wie solche der Lehrer im Religionsunterricht da und dort aufstellt, zu Aufsatzübungen verwendet werden, z. B. Elias, ein Vorbild Jesu. Der Durchgang durchs rote Meer, ein Bild der hl. Taufe. Moses und Christus. Abraham und David. Maria und Eva. Der Aussatz, ein Bild der Todsünde. Vergleichung der drei Totenerweckungen. Jesu Auferstehung und die Auferstehung der Natur im Frühlinge. Ähnlichkeiten zwischen dem Martertode des hl. Stephanus und dem Opfertode Jesu. Weiter werden auch solche Fragen, welche bei Behandlung einer einzelnen Lektion (bei „Auslegung“ derselben) eingehender besprochen werden, zu Schüleraufsätzen benutzt werden können, so: Noas Dankbarkeit. Hat Jonas sich wahrhaft bekehrt? Inwiefern zeigte Elias festes Gottvertrauen? Welche biblischen Begebenheiten trugen sich auf Bergen zu? Zweck der Wunder Jesu. Die hohe Bedeutung der Auferstehung Jesu. Ferner bieten die biblischen Bilder passende Stoffe zu Stilübungen. Stehen dem Lehrer buntfarbige Bilder nicht zur Verfügung, so wähle er solche aus dem Handbuche der Kinder aus, berücksichtige aber in erster Linie solche, welche nicht überladen sind und die betreffende Begebenheit klar vor Augen führen, z. B. Davids Kampf mit dem Riesen Goliath. Flucht nach Ägypten. Die Taufe Jesu. Jesu Verklärung auf Tabor. Bekehrung des Saulus. Aus dem übrigen Religionsunterricht führen wir noch folgende Themen an, die deutlich zeigen, daß der Lehrer um geeignete Aufsatzstoffe nicht in Verlegenheit kommen kann, wenn sein Unterricht rechter Art ist: Wie soll der katholische (bezw. der evangel.) Christ den Sonntag feiern? Weshalb ruhen wir am Sonntag und nicht am Sonnabend? Warum hat uns der liebe Gott die Sterbestunde verborgen? Hat die Kirche das Recht, Gebote zu geben? Wann gebraucht der katholische Christ Weihwasser? Taufzeremonien. Wann werden die

Kirchenglocken geläutet? Martertod des hl. Bonifacius. Elisabeths Rosen. Der Blasiussegen am 3. Februar 1896. Was sollen wir vom hl. Aloysius lernen. Auch Kirchenlieder verwende man dann und wann zu Schüleraufsätzen. Durch solche Übungen wird zur Vertiefung des Verständnisses und zu immer festerer Einprägung dieser Stoffe viel beigetragen. Man fürchte durchaus nicht, daß dadurch der zarte, religiöse Hauch des Liedes verwischt werde. „Der Oberstufe kann", wie J. Ewald in seiner „Behandlung des Kirchenliedes" spricht, „die Vergleichung zweier Lieder, die Inhaltsangabe der einzelnen Strophen aufgegeben werden."

Auch der Realunterricht liefert mannigfaltige Stoffe zu Aufsatzübungen. Nun hat in den letzten Jahren auf dem Gebiete des Realunterrichts sowohl in stofflicher, als in methodischer Hinsicht ein gewaltiger Umschwung sich vollzogen. Es liegt auf der Hand, daß dadurch auch die Auswahl der Aufsatzstoffe beeinflußt wurde. Manches, was früher Brauch und Mode war, ist jetzt veraltet und verpönt. Wir erinnern z. B. an die methodischen Errungenschaften der Neuzeit auf naturwissenschaftlichem Gebiete, wo nunmehr die saft- und kraftlosen, das kindliche Gemüt wenig ansprechenden Beschreibungen außer Kurs gesetzt sind, „da sie wie ein kalter Eishauch die Freude an der Natur im Kinde ersticken." Deswegen sind auch die dürren, faden und langweiligen Beschreibungen der Naturgegenstände vom Aufsatzunterrichte auszuschließen und an ihre Stelle Stoffe zu setzen, die interessant und ansprechend sind und das kindliche Gemüt fesseln. Auch im geographischen und geschichtlichen Unterrichte ringt man sich von allem Mechanismus und den toten Wissenstoffen, die nur das Gedächtnis beschweren, los und bestrebt sich, möglichst geist- und gemütbildend auf die Schüler zu wirken. Öfters sind die Stoffe aus den Realien im Aufsatzunterricht derartig zu gestalten, daß „die Handlung mehr in den Vordergrund, die Beschreibung mehr in den Hintergrund tritt", z. B. ein Mitkämpfender erzählt den Sturm auf Alsen am 29. Juni 1864; ein Knabe, der in Oberwiesental im sächsischen Erzgebirge, der höchstgelegenen Stadt Deutschlands, bei einem Meister in der Lehre steht, schreibt an seine Eltern, wie es dort im Winter zugeht; der Frosch erzählt uns seine Entwicklungsgeschichte. Bei den einzelnen Realfächern werden wir auf weitere derartige Themen noch zurückkommen.

Aus dem **Geschichtsstoffe** eignen sich kurze Charakterbilder einzelner historischer Persönlichkeiten, Vergleiche, die Darstellung von Heldentaten, die Fürsorge der Fürsten für ihre Untertanen, wichtige Ereignisse und Erfindungen, sowie manche Momente aus der Kulturgeschichte zu Schüleraufsätzen. Man wähle aber besonders solche Stoffe aus, die nicht bloß zum Nacherzählen zu verwenden sind, sondern auch eine einigermaßen selbständige Darstellung der Kinder zulassen. Wir führen folgende Themen an: Wie es 1415 in der Mark zuging. Der alte Fritz und der verwundete Krieger (in Briefform; der Verwundete teilt seinen Eltern den Vorfall mit). Welche Verdienste hat der Große Kurfürst um Brandenburg? Wie Friedrich II. die Wunden des Krieges heilte. Herzensgüte der Königin Luise. Ein alter Gläubiger Kaiser Wilhelm I. (von dem Gläubiger, dem alten Siegel, selbst erzählt). Vergleiche den Großen Kurfürsten und Kaiser Wilhelm I. Wie Kaiser Wilhelm I. für die Arbeiter sorgte. Moltke, eine treuer Diener des Großen Kaisers. Kaiser Friedrich III. in der Schule (von dem Knaben erzählt). Wilhelm II. in seiner Sorge für den Frieden. Wie die alten Deutschen wohnten. Bonifacius fällt die Eiche bei Geismar (ein Augenzeuge erzählt den Vorfall). Was ist heute anders als im Mittelalter? Welche Veränderungen brachte die Erfindung der Buchdruckerkunst mit sich? Kaiser Max auf der Martinswand (die Begebenheit wird von den Bergbewohnern erzählt).

Dem **geographischen** Unterrichte können auch mancherlei Stoffe entnommen werden, die zu Schüleraufsätzen recht geeignet sind. Da gibt es Kernfragen und kulturgeographische Momente, auch Vergleichungen mancherlei Art, die von den Kindern in der Aufsatzstunde gern gearbeitet werden. Indem die Schüler von der Karte ablesen und damit jene Stoffe verbinden, welche sie im erdkundligen Unterrichte erlernten, gestalten sie kleine Reisebeschreibungen. Zudem können einzelne Stoffe in Briefform eingekleidet werden, manche andere wieder lassen sich so darstellen, als würden sie von einer Person erzählt. Es seien folgende Themen genannt: Das Leben der Bewohner im Riesengebirge. In der Sennhütte (einer, der das Riesengebirge bereist, schreibt in einem Briefe von dem, was er da gesehen hat). Eigentümliches in den Alpen. Auf der kastilischen Hochebene. Worin ist Englands Macht begründet? Welche Erzeugnisse schickt uns der Norden? Wonach wir das Wetter für den folgenden Tag bestimmen können. Wie entstehen die 4 Mondphasen? Vergleiche die

Alpen und das Riesengebirge. Die Rhone und die Wolga. Die Nord- und Ostsee. Südeuropa und Südasien. Eine Rheinfahrt von Mainz bis Köln. Eine Reise zu Wasser von Graudenz bis Magdeburg. Eine Reise durch die Insel Rügen. Die Elbe erzählt von ihrem Laufe. Herrenlose Hunde in Konstantinopel (ein Reisender schreibt darüber an einen lieben Freund in der Heimat). Auf der Kurischen Nehrung (einer, welcher diese Gegend gesehen, erzählt davon). Solche Themen, wie „Die Weichsel,“ „Beschreibung des Thüringer Waldes,“ „Der Fluß,“ „Die Provinz Posen,“ sind teils zu lang, teils zu trocken und zu wenig anregend und darum ungeeignet.

Eine nicht nur sehr reichhaltige Stoffquelle, sondern auch ein an vorzüglichen Aufsatzstoffen sehr reiches Magazin ist der naturkundliche Unterricht. Eine trockene Beschreibung zum Gegenstande des Aufsatzes zu machen, wäre falsch; dadurch wird das Kind weder für die Natur, noch für Aufsatzübungen erwärmt. Bei einem Tiere sind Nahrung oder Lebensweise, Eigentümlichkeiten oder Gewohnheiten zu Schüleraufsätzen zu verwenden, bei Pflanzen deren Gebrauch, Nutzen oder Schaden. Auch Vergleichungen einzelner Naturprodukte sind am Orte. Zur schriftlichen Bearbeitung eignen sich folgende Themen: Wohnung des Maulwurfs. Klage des Maulwurfs (daß er unschuldig verfolgt wird). Wie der Walfisch gefangen wird. Nutzen der Rinder. Der Star als Reitersmann. Was uns der junge Kuckuck klagt (daß er nicht einmal seine Eltern kennt). Leben im Ameisenstaate. Wie schützt man sich vor Trichinen- und Bandwurmgefahr? Erle und Pappel (Vergleich). Tanne und Eiche. Leben im Wasser. Winterschlaf der Tiere. Wie der liebe Gott für die Tiere im Winter sorgt. Welchen mannigfachen Gebrauch macht man von der Kartoffel? Welchen anderen Nutzen gewähren die Obstbäume als durch ihre Früchte? Die Entwicklungsgeschichte des Samenkorns. Ein blühender Apfelbaum. Segnungen des Nadelwaldes. Der Pfennig erzählt seine Lebensgeschichte. Die Schiefertafel erzählt ihren Lebenslauf. — Geeignete Themen aus der Naturlehre wären: Lebensgeschichte eines Wassertropfens. Wie Benjamin Franklin den Blitzableiter erfand (von ihm selbst erzählt). Vorsichtsmaßregeln während eines Gewitters. Die Bedeutung des Dampfes. Wozu das Thermometer gebraucht wird. Nutzen der Eisenbahn. Wozu der Kompaß verwendet wird. Wie entsteht ein Regenbogen? Wie wird der Gang der Wanduhr reguliert?

„Auch der Rechenunterricht liefert Stoff zu Stilübungen. Sowohl Branky, als auch Hopp, Sachse und Schulrat Dr. Thyska empfehlen, aus dem Gebiete des Rechenunterrichts Stoff zu Schüleraufsätzen zu entlehnen. Derartige Aufgaben sind nur dann und wann den Kindern zur Bearbeitung aufzugeben. Sie können sowohl der Raumlehre, als auch dem eigentlichen Rechenunterrichte entnommen werden. Am besten eignen sich hierzu Aufgaben aus der Schlußrechnung mit mehreren Bedingungen und Aufgaben algebraischer Natur, weil diese die Selbsttätigkeit der Schüler in hohem Grade anspornen." (J. Scheele, Aufsatzübungen in der Oberklasse.) Auch aus dem Gebiete der Aufgaben über das Invaliditäts- und Krankenversicherungsgesetz können ab und zu solche zu Aufsatzübungen herausgegriffen werden. „Ich halte es für zulässig, jährlich etwa zweimal je eine in Worten vollständig ausgeführte Lösung einer etwas größeren Aufgabe aus diesem Gebiete ins Aufsatzheft eintragen zu lassen." (Hopp, Über die Behandlung des Invaliditäts- und Krankenversicherungsgesetzes.)

Der dritte Kreis der Aufsatzübungen entnimmt seinen Stoff dem Erfahrungsleben des Schülers. Alles, was sich auf das eigene Erleben, auf den wirklichen Umgang und die persönliche Erfahrung des Zöglings bezieht, ist zur Verwertung zu Schüleraufsätzen geeignet. Was man selbst erlebte, mit eigenen Augen angeschaut und gesehen hat, davon kann man auch sprechen; was man selbst erfahren, das weiß und versteht man auch. „Erfahrung — pädagogisch ausgedrückt — ist Anschauung, innere wie äußere, und die Erfahrungsvorstellungen, als stärkster und lebendigster Teil des Gedankenkreises, bieten sich eben dieser Beschaffenheit wegen der Darstellung am unmittelbarsten entgegen". Wenn es auch Pädagogen gegeben, die diesem Zweiggebiete der schriftlichen Darstellung mit nur wenig Wertschätzung begegneten; wenn auch z. B. E. Th. Goltzsch, weil. Seminardirektor zu Stettin, in seinem „Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen" diese als einen Stoff bezeichnet, „der im ganzen sich doch als wenig sprachbildend erweist:" so bezeichnet doch die Mehrzahl der pädagogischen Schriftsteller, die auf dem Gebiete der Aufsatzliteratur tätig gewesen, das Erfahrungsleben des Schülers als einen sehr fruchtbaren Nährboden für den schriftlichen Gedankenausdruck. „Greift nur hinein ins volle Leben; wo ihr's packt, ist's interessant," ruft uns der Dichter zu. Und Dr. Rudolf Hildebrand, dieser hochverdiente Leipziger Germanist, gest. den 28. Oktober 1894, schreibt in seinem viel-

bekannten Buche „Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule" folgendes Bekenntnis: „Am besten gelingen solche Arbeiten — nach meinen Erfahrungen wenigstens 30 Prozent besser als andere — in denen man die Schüler etwas erzählen und frei gestalten läßt, was sie selbst erlebt und erfahren haben." Gerade dadurch wird die Fähigkeit, frei und fließend zu erzählen, bei den Schülern zur Fertigkeit werden, mit deren Ausbildung man nicht zeitig genug beginnen kann. Wenn man sie auf allen Stufen und in allen Unterrichtsfächern und speziell im Aufsichtsunterricht nötigt, Eigenangeschautes und Selbstempfundenes klar und deutlich, einfach und schlicht auszusprechen, wird man ihnen die Augen für die nächste Umgebung öffnen, sie zu klarem, ruhigem und aufmerksamem Anschauen und Beobachten anleiten und sie zu besonnenen, klugen Menschen erziehen. Daß man gerade in der Gegenwart „Selbstbeobachtetes, Selbstdurchlebtes und Selbstgefundenes" als sehr geeignete Aufsatzstoffe erachtet, kann man sehr deutlich u. a. aus Dr. F. Volkmers „Ausführlichem Lehrplane" (Habelschwerdt, J. Frankes Buchhandlung) ersehen, welches Buch, wie kaum ein anderes methodisches Handbuch, die neuesten durchführbaren pädagogischen Forderungen berücksichtigt.

Bekannte Vorgänge, wie Schulfestlichkeiten, Volksfeste, Unglücksfälle, freudige Ereignisse, kleine Reisen oder Ausflüge werden von den Schülern nicht nur gern, sondern auch ausführlich und lebhaft geschildert. Man verlange aber nicht ellenlange Schilderungen voll hochtrabender Ausdrücke und überraschender Redewendungen; man sei vielmehr mit einfachen, schlichten Darstellungen zufrieden. Gemütsleer und ohne Sinnigkeit brauchen sie deshalb durchaus noch nicht zu sein. „Die Jahreszeiten, namentlich Frühling und Herbst, sind beliebte Aufsatzstoffe. Man muß, um sie zu beleben, ihnen eine Wendung nach der persönlichen Seite hin geben und ihnen die erzählende Form verleihen. Da werden im Herbst nicht mehr nur die Blätter von den Bäumen fallen und die Tage kürzer werden, sondern das Kind wird frisch und frei in selbstgewählter Ordnung, meinetwegen auch ohne strenge Ordnung, erzählen, was es selbst sieht in Stall und Haus, in Dorf und Feld, in Wiese und Wald; es wird erzählen, was es selbst tut im Hause, in der Schule, da draußen, seine Arbeiten, seine Wege, seine Spiele erzählen, was es selbst beobachten und klar erkennen kann von den Veränderungen an Tieren und Pflanzen." (Dr. Gansen.) Es folgen einige Themen dieser Art: Kaisers Geburts-

tagsfeier am 27. Januar 1896. Die kirchliche Weihnachtsfeier. Wie ich den vorigen Sonntag verlebte. Vor der Schule. Mein täglicher Schulweg. Gemüseeinkauf auf dem Wochenmarkte (nur für Stadtkinder). Auf dem Jahrmarkte. Das Brandunglück am 26. November 1895. Das Gewitter am 2. Juli 1895. Unsere Sägemühle. Auf der unteren Dorfbrücke. Am Wölfelsfall. Das Dreifaltigkeitsbild in unserer Kirche. Unser Spaziergang nach dem Spitzigen Berge. Die Wallfahrtskapelle „Maria Schnee“ auf dem Spitzigen Berge. Bei der Muttergotteskapelle auf dem Scheerberge. Die Schweizerei auf dem Schneeberge. Eine Ferienreise. Wie die Mutter Brot bäckt. Was ich am Himmel sehen kann. Wie der Vater die Pferde anschirrt. Was geschieht alles bei einem Begräbnisse? Wie zeigt sich das Absterben der Natur im Herbst? Welche Freuden bringt der Winter uns Kindern? Bereitung der Zündholzschachteln. Was bei der Bestellung des Ackers im Frühjahr geschieht. Arbeiten des Landmannes im Winter. Anfertigung der Ziegel. Unser Hochofen.

Der Grundsatz, daß solche Aufsatzthemen nicht fehlen dürfen, deren Stoff im Wahrnehmungskreise der Kinder liegt, hat vielfach zu Mißgriffen verleitet. Man war nämlich der Meinung, daß nur solche Themen zur Behandlung gelangen dürfen, die unmittelbar an das tägliche Leben des Kindes sich anschließen und hielt sich in Aufstellung derselben sehr allgemein. So finden wir in stilistischen Leitfäden Aufgaben wie: der Tisch, der Schrank, das Buch, die Säge, die Flinte, der Sommer, das Wasser, das Getreide, der Kohlweißling. Solche Themen sind äußerst langweilig, fade und abgeschmackt. Das liegt in ihrer dehnbaren Fassung. Man wähle, wenn man solche Aufgaben nicht ganz umgehen will, bestimmte, singuläre Dinge aus, z. B. Unser Schultisch. Die Linde im Schulgarten. In unserer Schmiede. Mein Wohnort. Das Eichhörnchen im Schulgarten. Solche Arbeiten erwecken der Kinder Interesse, welches der mächtigste Hebel zu fröhlichem Gedeihen der Arbeit ist.

Viele von den angeführten Arbeitsstoffen eignen sich sehr gut zur brieflichen Darstellung, worauf wir an den einzelnen Stellen auch aufmerksam machten. Über die Berechtigung des Briefes als eines Stoffes für den schriftlichen Gedankenausdruck herrschen unter den tonangebenden Pädagogen immer noch verschiedene Meinungen. Die einen, z. B. Schulrat Bock in seiner „Schulkunde“, behaupten, derjenige, welcher im Besitze der nötigen Sprachgewandtheit sei und gelernt habe, seine

Gedanken in übersichtlicher, verständlicher Form zur Darstellung zu bringen, werde nicht in Verlegenheit geraten, wenn er veranlaßt wird, einen Brief zu schreiben. Sie berufen sich auf Jean Paul, der da schreibt: „Warum doch diese Silberschaumschlägerei, da man unter allen Sachen nichts so leicht schreiben lernt als Briefe, sobald Drang und Fülle die Wirklichkeit befruchtet.“ Die anderen räumen dem Briefe in der Reihe der in der Volksschule zu übenden schriftlichen Arbeiten die höchste Stelle ein, indem die Mehrzahl oder ein großer Teil der Aufsätze bei ihnen aus Briefen besteht. Schulrat Dr. Schönen verlangt z. B. in seinem „Lehrplan“, daß jeder zweite Aufsatz ein Brief sei. Wie immer und überall, so liegt wohl auch hier das Wahre, Gute und Rechte nicht an den äußersten Polen; jedenfalls ist auch hier der goldene Mittelweg der beste. Wir halten es für unerläßlich, daß der Lehrer über die verschiedenartigsten Überschriften gründlich belehrt, ebenso auch über die Form, in welcher Datum und Unterschrift aufzutreten pflegen; desgleichen ist auch den Schülern die Zusammenlegung des Briefbogens, dessen Unterbringung im Briefumschlag, der Verschluß desselben, die Form der Adresse, das Aufkleben der Briefmarke am rechten Orte genau zu zeigen. Wenn die pekuniären Verhältnisse der Eltern unserer Schüler im Durchschnitt nicht gar zu ungünstig sind, so lassen wir auch von der Oberstufe einen (auch einige) Briefe auf Briefbogen mit Umschlag so weit anfertigen, als es zum Versenden erforderlich ist. Man händigt diese Musterexemplare am Schlusse des Schuljahres den Schulabiturienten dann aus, auf daß sie sich ihrer bedienen können, wenn sie in die Lage kommen, selbst einen Brief zu schreiben. Im ganzen dürfte es genügen, wenn jährlich etwa drei eigentliche Briefe geschrieben werden. Dabei wechsele man mit erzählenden, bittenden und Gelegenheitsbriefen (Glückwünschen ꝛc.) ab. Rechnen wir die Aufsätze, welche in Briefform sich einkleiden lassen, noch hinzu, so dürfte die Zahl dieser Stilübungen völlig hinreichend sein, auf daß die Schule ihre Aufgabe nach dieser Seite hin löse. Offenbar kann vom Lehrer nur verlangt werden, daß die Schüler Form und äußere Einrichtung von Briefen und behördlichen Eingaben sowohl kennen, als auch selbst diese darzustellen vermögen. Die unzähligen verschiedenen Fälle, welche dann draußen im Leben zum Briefschreiben Veranlassung geben, können in der Schule unmöglich berücksichtigt werden.

Sogenannte Kinderbriefe halten wir als Aufsatzübungen nicht für geeignet. „Kinderbriefe gibt es nicht, denn Kinder schreiben einander

keine Briefe. Läßt der Lehrer Kinderbriefe schreiben, so lehrt er nicht für das Leben. Sein Tun ist Zeitvergeudung. Die hier und da in Schulen vorkommenden Kinderbriefe sind immer, oder fast immer kindischen, läppischen Inhalts." (G. Battig.) „Es sieht immer wunderlich aus, wenn der Karl dem Emil eine Belehrung über die Dezimalbrüche oder das wohlriechende Veilchen oder die Glasbereitung, welche er vom Lehrer empfangen, mitteilt und am Schluß die Erwartung ausspricht, derselbe möge ihn durch ein ähnliches Schriftstück beglücken." (A. Büttner, Der Sprachunterricht.) Der umsichtige und berufstüchtige Lehrer läßt solche wertlose Ware unbeachtet am Wege liegen. Er greift hinein ins Leben, und er findet den nötigen Stoff zu solchen Übungen, solchen Stoff, der wirklich übt und die Schüler fördert, der nicht geistlos ist oder mit Gewalt herbeigezerrt wurde, bei dem die Schüler keineswegs Gefühle erheucheln und in fremdartige Stellungen hineingedrängt zu werden brauchen. Wir fügen zwei Beispiele bei, wie wir ähnliche seit Jahren in unserer Schule anwenden:

a) Die Schwester teilt ihrem Bruder, der in einer entfernteren Stadt Gehilfe ist, mit, daß die bejahrte Mutter an Lungenentzündung oder einem ähnlichen Leiden bedenklich erkrankt sei. Diese wünsche ihn zu sehen, zumal auch der Arzt Gefahr erkannt habe. Die Schwester will ihn vom Bahnhofe abholen.

b) Die Tochter (der Sohn), welche in N. bei einem Beamten in Diensten ist, zeigt den Eltern an, daß die Herrschaft nach einer noch entfernter liegenden Stadt zum 1. Juli cr. versetzt wird. Nachdem ihr das Anerbieten gemacht worden, mitzuziehen, bittet sie die Eltern dazu um Erlaubnis. Falls diese mit ihrer Einwilligung nicht zurückhalten, würde sie vor der Abreise noch einmal nach Hause auf Besuch kommen.

Geschäftliche Formulare und Aufsätze sollen nach § 24 der Allgemeinen Bestimmungen als Vorschriften in den Schreibstunden geübt werden. Sie gehören also in die Schreib- und nicht in die Aufsatzhefte und können als eigentliche Aufsätze nicht gelten.

Wir haben eine ganze Summe von Aufsatzthemen genannt und sind bemüht gewesen, die Quellgebiete für Schüleraufsätze nach Möglichkeit zu erhellen. An Stoff dafür mangelt es nicht. Ist unser Unterricht rechter Art, werden wir eines stilistischen Leitfadens gar nicht bedürfen, da dieser niemals so genau Fühlung mit dem verarbeiteten Stoffe hält

und halten kann. Auch die an sich passenden Themen dieser Leitfäden werden mit den im eigenen Unterricht erzielten Resultaten kaum sich völlig decken. Gewöhnlich werden solche stilistische Übungsbücher nur als Eselsbrücken gebraucht. Berufsfreudige und rührige Lehrer aber bedürfen solcher nicht. „Über alle Wissenslücken geht's sicher auf Eselsbrücken," sagt Fr. Rückert. Wenn die Aufsatzstoffe mit dem gesamten Unterricht und dem Leben in Verbindung gebracht werden, dann wird, wie Kaiser Wilhelm II. in der im Jahre 1890 einberufenen Schulkonferenz wünschte, „der deutsche Aufsatz der Mittelpunkt sein, um den sich alles dreht. Aus ihm ist auch das Maß der Geistesbildung zu erkennen und zu beurteilen."

Kgl. Seminarlehrer R. Moser, Habelschwerdt.

IV. Geschichte.

17. Die Verbindung der Kulturgeschichte mit der politischen Geschichte im Volksschulunterrichte.

Vor zehn Jahren schrieb Albert Richter: „Man begegnet in methodischen Schriften, in Zeitungsaufsätzen und Konferenzvorträgen immer von neuem derselben Forderung (daß nämlich die Kulturgeschichte im Unterricht der Volksschule besonders berücksichtigt werden müsse), und doch zeigen die für die Volksschule bestimmten geschichtlichen Leitfäden, Handbücher u. s. w. in der Hauptsache heute noch kein wesentlich anderes Gesicht, als vor Jahrzehnten." (Die Kulturgeschichte in der Volksschule. Gotha 1887, S. 5.) Heutzutage ist das Gesicht dieser Bücher ein anderes geworden. „Mit besonderer Berücksichtigung der Kulturgeschichte" steht nicht nur häufig auf ihrem Titel, sondern sie bieten in der Tat mehr kulturgeschichtlichen Stoff und beschränken zu dessen Gunsten den politischen. Auch Dörpfelds Urteil, daß man in der Kulturgeschichte nur „von etlichen Malern, Musikern und Poeten zu erzählen wisse" (Gesammelte Schriften, 2. Band, 1. Teil, S. 23), trifft nicht mehr zu. Die besseren Schulgeschichtswerke unserer

Tage suchen das gesamte — namentlich auch das wirtschaftliche — Volksleben zu berücksichtigen. Auch darüber ist man einig, daß die Kulturgeschichte nur in Verbindung mit der politischen auftreten müsse. Aber wie diese Verbindung herzustellen sei, darüber sind die Theoretiker noch uneins, und in der Praxis ist diese Verbindung eine der schwierigsten Aufgaben, die dem Geschichtslehrer gestellt werden.

Kulturgeschichte ist etwas Abstraktes, ist Geschichte der Bildung des menschlichen Geistes, seiner Entfaltung auf allen Gebieten des Menschenlebens. Daraus folgt, daß es bei der Darbietung kulturgeschichtlicher Stoffe vor allem auf die methodische Frage ankommt, auf welche Weise dieselben dem Schüler veranschaulicht werden können, denn „im möglichst anschaulichen Vorführen liegt der Punkt, wo der Geschichtslehrer seine Hauptaufgabe zu lösen hat. Wie die Anschauungsoperation zeitlich die erste ist, so ist sie auch pädagogisch die wichtigste und praktisch die schwierigste." (Dörpfeld, Die Gesellschaftskunde. Gesammelte Schriften, 4. Band, 2. Teil, S. 18.)

Ob die Darbietung durch Erzählung des Lehrers oder durch Lesen des Schülers geschieht, erscheint nicht von grundsätzlicher Bedeutung. Jedenfalls ist eine grundsätzliche Entscheidung für die eine oder die andere Art nicht vonnöten. Wem das Buch überhaupt als ein störendes Einschiebsel zwischen Lehrer und Schülern erscheint, und wer sich aufs Erzählen versteht oder sich wenigstens darin üben will, der wird in der Regel die Geschichte in freiem Vortrage darbieten. Magers Wort halte ich noch immer für unanfechtbar: „Der Vortrag der Geschichte in der Schule muß rein episch, dabei dramatisch lebendig, ein Lebensbild, sein und es bleiben. Der Schüler muß nicht zu hören, sondern zu sehen glauben. Das Herz muß ihm schlagen, die Träne ihm ins Auge treten. Lehrer der Geschichte, seid nur erst Gelehrte, so daß ihr nicht Heft oder Buch braucht; seid dann Künstler, versteht zu reden, und alles geht gut ohne Moralisieren, Politisieren und Philosophieren." (Deutsche Bürgerschule. Langensalza 1888, S 97.) Das schließt aber nicht aus, daß der Lehrer einen geeigeten Stoff, der dem Schüler gedruckt vorliegt, auch lesend aufnehmen läßt. Albert Richters Verdienst ist es, auf den Wert der „Quellenstücke" gerade für die Kulturgeschichte hingewiesen zu haben. „In ihren reichsten Details bieten die Quellen die beste Anschauung von allerlei kleinen Zügen des Kulturlebens, die hier gelegentlich miterkannt werden und im Gedächtnisse des Schülers besser haften, als wenn der Lehrer einen Vortrag

über irgend ein Kulturgebiet gehalten hätte, oder wenn ein Paragraph aus dem Lehrbuche besprochen worden wäre, in welchem zahlreiche derartige Einzelheiten unvermittelt nebeneinander stehen nnd in keine lebendige Beziehung zu irgend einer Person oder zu einer Tatsache treten" (a. a. O., S. 70). Albert Richter deutet hier zugleich an, worauf es vor allem ankommt: das Kulturgeschichtliche muß in lebendige Beziehung zu irgend einer Person oder einer Tatsache treten. Albert Richter hat auch in seinen „Geschichtsbildern" (Hilfsbuch für den ersten Unterricht in der deutschen Geschichte. Leipzig, R. Richter, 1890) gezeigt, wie diese Verbindung herzustellen ist. Um die Ungarnnot unter Heinrich I. den Kindern verständlich zu machen, erzählt er ihnen den Überfall des Klosters St. Gallen nach einem Quellenbericht. Die Flucht der Mönche, die Erlebnisse des blödsinnigen Heribald, als die Ungarn eindringen, die Rückkehr der Mönche, alles das gibt ein lebendiges Bild nicht nur von den Leiden jener Zeit, sondern auch vom Klosterleben. In die Geschichte Friedrichs des Großen verwebt Richter die Erzählung des Schweizers Ulrich Bräker von seinen Erlebnissen als Rekrut in Friedrichs Heer. Das ganze Soldatenleben jener Zeit erlebt so der Schüler mit und zwar immer mit Teilnahme an dem Helden der Erzählung. Was ich ihnen von allen Soldaten Friedrichs erzähle, läßt sie kalt, weil eben kein oder nur ein schwaches Gefühl der Teilnahme entsteht. Daß solche Quellenberichte, wie die angeführten, wenn möglich auch gelesen werden, ist nur zu wünschen. Die Hauptsache ist und bleibt aber, daß sie der Lehrer in seine Erzählung aufnimmmt.

Ein Buch, das dem Lehrer die Erzählung in diesem Sinne erleichtert, ist meines Wissens noch nicht vorhanden. Es hätte seine Aufgabe vor allem in der Stoffbeschränkung zu suchen. Denn wollen wir wirklich in der angedeuteten Weise das Kind in den Geist der Zeiten versetzen, so müssen wir uns bei der Behandlung der Geschichte Zeit lassen. Das Soldatenleben unter Friedrich dem Großen wird in der Regel mit ein paar Sätzen abgetan. Um Bräkers Bericht zu verarbeiten, braucht man Stunden. Wollte man doch endlich der Volksschule im Geschichtsunterricht bescheidene Ziele stecken. „Spiegelt sich," fragt Mager, „das Sonnenbild nicht ebenso vollständig im kleinen Genfer See als im Großen Ozean?" (a. a. O. S. 96). An wenigen, mit Liebe gezeichneten Geschichtsbildern kann das Kind mehr

Geschichte lernen, als an einer Fülle von Stoff, der naturgemäß halb oder ganz unverstanden bleibt.

Das Buch, das ich unsern Geschichtslehrern wünsche, müßte mit feinem Verständnisse für die Bedürfnisse des Volksschulkindes alles aus der politischen und Kulturgeschichte weglassen, was nicht kindesgemäß ist. Es müßte auch, um wieder mit Dörpfeld zu reden, Lebensbilder und Erzählungen aus dem Leben solcher Personen berücksichtigen, „die in derselben sozialen Schicht aufgewachsen sind, und in ihrem Leben anschaulich erkennen lassen, wie gediegene Gesinnung und beharrliches Streben überall eine sichere Verheißung hat.“ (Grundlinien einer Theorie des Lehrpl. Ges. Schr. II, 1, S. 25). Das Buch müßte wesentlich erzählend gehalten sein. Eine durchgehende Bearbeitung nach den formalen Stufen erschwert die Übersicht und verteuert das Werk. Sind denn wirklich drei starke Bände nötig, wie sie Ernst Kornrumpf, Herrmann und Krell u. a. geliefert haben um dem Lehrer den Stoff für Volksschulkinder zu bieten? In methodischer Hinsicht würden kurze Andeutungen genügen: Hinweise auf Veranschaulichung durch Bilder und durch heimatliche Verhältnisse, auf Belebung durch geschichtliche Gedichte, auf Ergänzung durch Privatlektüre. Die kulturgeschichtlichen Zusammenstellungen müßten immer wieder auf die anschauliche Darbietung der Einzelheiten verweisen, allergings ohne sich darauf zu beschränken. Müssen sie ja doch auch, namentlich je näher die Darstellung der Gegenwart kommt, ergänzen, Lücken ausfüllen. Möglicherweise gibt es schon solch ein Werk, wie es mir vorschwebt; dann müßte es Aufgabe der pädagogischen Zeitschriften sein, immer und immer wieder darauf hinzuweisen. Vielleicht hätte uns Dörpfeld ein solches geschenkt; wenigstens plante er ein Lehrbuch als Ergänzung zu seiner „Gesellschaftskunde“ (Ges. Schr. IV, 2, S. 35). Von den mir bekannten Werken dürften als Grundlage für solch ein Geschichtsbuch A. Richters „Geschichtsbilder“ am geeignetsten sein. Dieses Büchlein bedarf nur einiger Ergänzung in bezug auf den Stoff und die Methode, um für den ganzen Unterricht in der deutschen Geschichte auszureichen.

Und was soll dem Schüler für den Geschichtsunterricht in die Hand gegeben werden? Eine geringe Anzahl wirklich typischer, kulturgeschichtlich und wenn möglich auch ethisch wertvoller Quellenstücke möge ihm sein Lesebuch bieten. In Schulen, die es sich leisten können, mag er diese Stücke auch in einem besonderen Bändchen haben. Was

der Unterricht an chronologischen und statistischen Merkstoffen bietet, notiere sich der Schüler in ein besonderes Heft. Vor allem aber braucht er eine Ergänzung des Unterrichts durch Privatlektüre. Geschichte hat für das Kind nur dann Wert, wenn sie ihm in epischer Breite, in voller Ausführlichkeit dargeboten wird. Das muß immer und immer wieder hervorgehoben werden. Der Lehrer kann mit solcher Ausführlichkeit nur eine beschränkte Zahl von Geschichtsbildern zeichnen, er kann den Blick des Kindes nur auf die Wende- und Höhepunkte im Leben unsres Volkes lenken und auch dabei lange nicht alle Seiten des Volkslebens beleuchten. Darum muß die häusliche Lektüre ergänzend eintreten. Die Kinder lesen ja doch und sollen lesen. Warum machen wir diese häusliche Arbeit oder vielmehr dieses häusliche Vergnügen dem Unterricht nicht mehr dienstbar? Behandelt der Lehrer z. B. die Freiheitskriege, so gebe er den Kindern etwa Lebensbilder von Blücher, Körner u. s. w. zu lesen. Neben diesen sollten allerdings auch noch Erzählungen vorhanden sein, in denen sich das Leben des Bügers und des Bauers in jener Zeit spiegelte. Wünschenswert wäre es, daß alle Kinder zu derselben Zeit solche Begleitstoffe lesen könnten. Die Jugendschriften-Ausschüsse würden sich ein Verdienst erwerben, wenn sie aus der geschichtlichen Literatur des von ihnen bearbeiteten Gebietes gute Bücher auswählen und für die verschiedenen Geschichtsperioden zusammenstellen wollten.

Einen Leitfaden, ein Lernbuch möchte ich unter keinen Umständen dem Volksschüler wünschen. Das Streben nach Vollständigkeit und Kürze hindert immer wieder den Verfasser des Leitfadens, den Stoff in der notwendigen Breite zu bieten. So kommt auch bei dem besten Willen doch immer wieder die „Umrißdarstellung des Leitfadens" zutage, „der zumeist nur dürftige und deshalb reizlose Exzerpte, Extrakte ohne individuelles Leben darbietet, Resultate, zu denen der Unterricht aufsteigen, die er erst gewinnen lassen soll" (Dr. Wohlrabe, Einige Präparationen zu profangeschichtlichen Quellenstoffen. Gotha 1887, S. 32). Unter dieses Urteil fallen auch zwei der neuesten Geschichtsleitfäden, die die Aufmerksamkeit der Schulmänner in besonderem und verdientem Maße auf sich gezogen haben, der „Leitfaden der deutschen Geschichte für den Schulgebrauch" von Dr. Karl Biedermann (Leipzig, Voigtländer 1895) und die „Deutsche Geschichte nach den Forderungen der Gegenwart für Schule und Haus" von H. Weigand und A. Tecklenburg (Hannover, Meyer 1896, 2. Aufl.). Sie

stellen einen wichtigen methodischen Fortschritt dar, indem sie die Kulturgeschichte auf Kosten der politischen in den Vordergrund rücken, das zweite auch besonders durch sorgfältige Gruppierung der kulturgeschichtlichen Ergebnisse. Der Lehrer wird sich beider Bücher mit Vorteil bei der Vorbereitung bedienen können. Aber in die Hand der Schüler gehören sie meines Erachtens nicht. Auch betreffs der Stoffmenge sind beide über das Maß dessen hinausgegangen, was ein Volksschulkind vertragen kann. Was sollen z. B. im Biedermannschen Leitfanden die kurze Besprechung der sozialen Frage, des Zukunftsstaates, des Sozialistengesetzes (S. 90—91) und die fast nur Namen und Tatsachen bietenden Notizen über die Kulturentwickelung Deutschlands vom 30jährigen Kriege bis zur Gegenwart (S. 92—95)? Weigand und Tecklenburg widmen der Gegenwart wenigstens 12 Abschnitte auf 14 Seiten und sind überhaupt dem Ideal, eine Volksgeschichte in ihren Grundzügen zu liefern, näher gekommen als Biedermann.

Daß ich bei all diesem nur den Geschichtsunterricht auf der Oberstufe, also in den drei letzten Schuljahren etwa, im Auge habe, braucht kaum hervorgehoben zu werden. Vorher sollte man auf Geschichtsunterricht im eigentlichen Sinne des Wortes verzichten. Für die Mittelstufe sind Märchen, Sagen, sorgfältig ausgewählte Anekdoten und geschichtliche Erzählungen geeignete Stoffe. Vielleicht wird sich auch einmal eine Form finden, in der sich der „Robinson", dem auch Dörpfeld im Interesse des kulturgeschichtlichen Unterrichts nachdrücklich das Wort redet, verwerten läßt. An solchen Stoffen wird die Sprachfertigkeit des Kindes gefördert, sein sittliches Urteil geschärft, seine Phantasie entwickelt, sowie ihm eine Menge von Begriffen für den späteren Geschichtsunterricht übermittelt. Fürs Behalten braucht auf dieser Stufe, wenn der Stoff richtig ausgewählt ist, nicht besonders gesorgt zu werden.

Die Hauptschwierigkeit für die Verbindung des kulturgeschichtlichen Stoffes mit dem der politischen Geschichte liegt in der anschaulichen Darbietung, d. i. in der Anknüpfung der kulturgeschichtlichen Momente an eine dem Interesse des Schülers nahestehende Person oder Tatsache. Aufgabe der folgenden Verarbeitung und Vertiefung des Stoffes ist, die kulturgeschichtlichen Tatsachen herauszuheben, sowie mit früher Gelerntem und mit den Verhältnissen der Gegenwart zu vergleichen. Von Zeit zu Zeit erfolgten dann Zusammenstellungen

zu Kulturbildern für gewisse Zeiten oder auch zu „Längsschnitten“, d. i. zu Gruppierungen nach gewissen kulturgeschichtlichen Inhalten, die sich auf eine längere Geschichtsperiode erstrecken.

Auch betreffs der Eingliederung des Kulturgeschichtlichen in die Geschichtslektion sind die Theoretiker noch uneins. Ernst Kornrumpf (Methodisches Handbuch für den deutschen Geschichtsunterricht. Leipzig 1893) verweist die Verarbeitung der kulturgeschichtlichen Ergebnisse auf die Stufe des „Systems“, R. Fritzsche entweder an das Ende der „Synthese“ oder auf die Stufe der „Methode“ (Deutsche Blätter für erz. Unt., 1896, S. 81). Peter Zillig gliedert die Behandlung in A. Durcharbeitung der Geschichte, B. kulturgeschichtliche Betrachtung und will sowohl für A, als auch für B. die fünf Formalstufen anwenden (Reins Enzyklopädisches Handbuch II, S. 757 ff.).*) Hauptsache ist jedenfalls, daß der kulturgeschichtliche Stoff herausgearbeitet wird, und daß dabei immer wieder die Verhältnisse der Gegenwart herangezogen werden. So könnte es in bescheidenem Maße gelingen, das beim Kinde zu erreichen, was man „Verständnis der Gegenwart“ genannt hat.

Sehr wertvoll ist für dieses Herausheben und Entwickeln des Kulturgeschichtlichen oder Gesellschaftskundlichen, daß die Formulierung der Ergebnisse der jeweiligen Abstraktionsfähigkeit des Kindes entsprechen. Wir müssen uns jederzeit fragen: Welchen Begriff kann der Schüler nach dem bisherigen Geschichtsunterrichte und nach seinem Alter mit unsern Worten verbinden? Wir müssen uns vor der Annahme hüten, daß er sich bei den abstrakten Begriffen Volk, Staat, Heer, Verwaltung, Gesetz, Regierung, König, Krieg, Schlacht, Bündnis u. v. a. dasselbe denke wie wir. Wie lange hat es gedauert, bis wir die

---

*) Beim Lesen dieses Aufsatzes von Zillig kann man überhaupt lernen, wieviel Stufen man herausbekommt, wenn man sich einige Mühe gibt. Für die zweite Formalstufe, die der „Auffassung“, unterscheidet Zillig folgende Akte: A. Auffassung nach der Seite des Tatsächlichen: a) Schöpfen, α) Lesen, β) Aussprache, γ) Prüfung, δ) Zusammenfassung; b) Vergegenwärtigung, α) Ausmalen, β) Darstellung. B. Auffassung nach der Seite des tieferen Gehalts: a) Beurteilung, α) Einsehen, β) Schätzen; b) Durchdringung der Geschichte, α) Ermitteln, β) Erklären. — So, nun weiß man's ganz genau. Übrigens hat Zillig für die folgenden Stufen (Vergleichung, Erkenntnis, Anwendung) nicht ganz so viel Unterabteilungen. Bei der „kulturgeschichtlichen Betrachtung“ hat der Lehrer mit dem Schüler alle Stufen noch einmal zu erklimmen.

Einzelmerkmale aufnahmen, die jene Begriffe charakterisieren! Auch im Kinde wollen sie langsam wachsen. Von der großen Mehrzahl der deutschen Bauern behauptet W. Riehl, daß sie das Wort Staat gar nicht in den Mund nehmen, noch weniger das Wort Verfassung. „Dies sind Fremdwörter der Volkssprache. Dagegen spricht jeder Bauer vom Könige, vom Amtmann, von der Regierung. Der Staat verkörpert sich hier in Personen und löst sich ihm auf in Einzeltatsachen und Handlungen." (Angeführt von Gustav Rusch in der Schrift „Zur Verbesserung des elementaren Geschichtsunterrichts." Wien 1893, S. 116). In diesen Worten liegt ein Stück Methodik des Geschichtsunterrichts. An Verfrühung und Überhäufung leidet unser ganzer Unterricht, mit am meisten der Geschichtsunterricht, und wenn man Kulturgeschichte und Gesellschaftskunde nicht in naturgemäßer Weise in den bisherigen Stoff eingliedert und diesen erheblich einschränkt, so wird das Übel durch die gegenwärtige Reform des Geschichtsunterrichts nur vermehrt. Rektor Edwin Wilke, Quedlinburg.

18. Die deutsche Götter- und Heldensage im Dienste der patriotischen Jugenderziehung.

Motto: Von Illusionen frei,
Dem Idealen treu!

Hochgeehrte Versammlung, liebe Kollegen!

Das Thema, über welches zu Ihnen zu sprechen ich die Ehre habe, lautet: Die deutsche Götter- und Heldensage im Dienste der patriotischen Jugenderziehung. Bei der Bearbeitung desselben haben mir zwei leitende Gedanken im Sinne gelegen, die ich zusammenfassen kann in das Motto: „Von Illusionen frei, dem Idealen treu!" Illusionen nachzuhängen, werte Kollegen, ist keinem Menschen, an keinem Orte heilsam, wenn er nicht, wie einst Ikarus, bei seinem hohen Fluge sich die Flügel versengen und ins Meer stürzen will. Nur auf das im Bereiche der Möglichkeit Liegende soll der vernünftige Mensch sein Bestreben richten, aber hierbei immer das Beste, Schönste und Erhabenste ins Auge fassen, d. h. er soll sich Ideale bilden. Ideal sei besonders das Streben der für alles Wahre, Gute und Schöne so empfänglichen Jugend. Und weil der gütige Schöpfer der Jugend einen so idealen Sinn verliehen

hat, der im späteren Alter leider nur zu oft durch den harten Kampf ums Dasein zertreten wird, so ist es dem Erzieher nicht bloß leicht, das jugendliche Herz für die höchsten Güter der Menschheit zu begeistern, sondern es ist auch seine ebenso wichtige wie angenehme Pflicht, diese herrliche Gottesgabe zu würdigen und den jugendlichen Geist zu befruchten mit den edelsten religiösen, sittlichen, nationalen und rein menschlichen Idealen. Daraus folgt weiter, daß der Erzieher, um dieser edlen, hohen Aufgabe nachkommen zu können, die Pflicht hat, den Idealismus in sich selber zu pflegen.

So fest ich von der Richtigkeit des eben Gesagten überzeugt bin, so sicher weiß ich aus eigener Erfahrung, daß der ideale Sinn auch dem Lehrer, wenn er nicht sorgfältig auf sich achtet, nur zu leicht abhanden kommen kann. Mißerfolge im Unterricht, Untugenden und Bosheiten der Schüler, Verkennung der Leistungen, Geringschätzung von seiten der Eltern, Beleidigungen, wo man auf Dank gerechnet hatte, und manches andere sind die Gründe hierfür. Wir dürfen darum nicht den Stab brechen über den Kollegen, der durch die Wucht der Mißgeschicke zum handwerksmäßigen Betriebe seiner Berufsarbeit herabgedrückt worden ist. Von Herzen bedauern können wir ihn nur und, wenn noch möglich, ihm in kollegialischer Liebe helfen. Jeder aber unter uns, der sich idealen Sinn bewahrt hat, muß auf der Hut sein, denselben nicht zu verlieren, denn da die besten Menschen in unsere Pflege gegeben sind und die Erziehung der Kinder eine hochwichtige Aufgabe ist, so meine ich, daß niemand mehr als der Lehrer und Erzieher den Wahlspruch zu beherzigen hat: „Von Illusionen frei, dem Idealen treu!“

Dies, werte Kollegen, erlaube ich mir vorauszuschicken, um die Stimmung zu bezeichnen, aus welcher ich das Nachfolgende geschrieben habe. Gleichzeitig bitte ich Sie, das Dargebotene, welches auf vollständige Erschöpfung in einem Vortrage keinen Anspruch machen kann und nur eine Anregung sein soll, in diesem Sinne aufnehmen zu wollen.

Unter allen Idealen, welche ein menschliches Gemüt begeistern können, ist nicht das unwichtigste das *nationale*. Von seiner konsequenten Verfolgung und glücklichen Erreichung hängt in erster Linie das Wohl der Nation ab. Hat nun unsere deutsche Nation ein Ideal und wenn, welches ist es? Ja, wir haben, Gott sei Dank, wieder ein nationales

Ideal, und es heißt: „Alldeutschland“ und bedeutet die brüderliche Einigkeit aller deutschen Stämme unter einem mächtigen Haupte. Aber noch mehr. Dieses Ideal ist, dank der unermüdlichen und unerschöpflichen Tätigkeit unseres greisen Heldenkaisers und seiner Getreuen vom ersten bis zum letzten, beinahe erreicht; denn schon hat Mutter Germania fast alle ihre Kinder unter einem Dache vereinigt. Das neue Haus ist aufgerichtet, gedeckt, gemauert und wohl gefügt. Es ist innen wohnlich gestaltet und die Ausgänge werden sicher gehütet und bewacht. Die Bewohner des Hauses haben angefangen, sich als nahe Angehörige zu betrachten und stimmen freudig ein in den Ruf: „Wir wollen sein ein einig Volk von Brüdern, in keiner Not uns trennen und Gefahr“.

Auch die deutsche Sprache beginnt, sich ihres durch Nachahmung des Fremdländischen so bunt gewordenen Bettelrockes zu schämen. Sie reißt die fremden Lappen ab und zeigt, daß unter denselben alles heil und ganz, ihre Anwesenheit also nicht nötig war. Wo ein deutscher Mann sich heute unter fremden Völkern sehen läßt, wird ihm freiwillig hohe Achtung entgegengebracht. Ja, wer diese und andere Zeichen der Zeit vorurteilsfrei beobachtet, muß zu der Überzeugung gelangen, daß sich die Entwickelung unseres lieben und teuren deutschen Volkes in aufsteigender Linie bewegt, und daß wir nach einer langen, langen Zeit der politischen Bedeutungslosigkeit wieder stolz auf unsern deutschen Namen sein können.

So erhebend diese Errungenschaften auf jedes deutsch fühlende Herz wirken müssen, so dürfen wir uns doch keinen Illusionen hingeben. Noch ist manches nicht so, wie es sein könnte, und wie es sein sollte im jungen Deutschland. Gegen äußere Feinde sind wir zwar einig, aber bei inneren Fragen tritt als störende Macht das dem deutschen Charakter so fest eingeprägte und jahrhundertelang gepflegte Stammesgefühl auf, eine speziell deutsche Eigentümlichkeit, die zwar auf einem gewissen Kraftbewußtsein beruht, denn „der Starke fühlt sich stets am mächtigsten allein“, aber auch eine deutsche Eigenschaft, die unserm Volke oft großes Verderben bereitet hat. Es ist darum die Möglichkeit nicht ausgeschlossen, daß durch innere Zwistigkeiten der schöne Bau wieder zertrümmert werden kann. Und dieses nationale Unglück zu verhüten, gibt es ein vorzügliches Mittel: ein tatkräftiges, opferfreudiges Nationalgefühl. Die Erzeugung desselben, wo es noch fehlt, und weiter seine Belebung ist die große und ideale Aufgabe der Gegenwart. Und

an dieser Aufgabe mit zu arbeiten ist jedes deutschen Mannes heiligste Pflicht.

Lassen Sie mich, verehrte Kollegen, bei dieser wichtigen Frage noch einen Moment verweilen. Wie jedes Jahrhundert, jedes Zeitalter sein besonderes Gepräge trägt, so hat auch jede Zeit ihre besondere Aufgabe. Große Zeiten haben große Aufgaben. Daß wir nun in den letzten Jahrzehnten Großes erlebt haben, wird niemand bestreiten können und wollen. Deutschland hat seine politische Jammergestalt abgelegt zum großen Ärger unserer Feinde. Erfüllt sind die innigsten Hoffnungen und Wünsche unseres Volkes, wie sie in Sage und Dichtung zum Ausdruck gekommen. Herrlicher als der sagenumwobene Barbarossa steht unser Heldenkaiser Wilhelm da; er gebietet über eine organisiertere, größere Macht als jener. Von seinem Ruhme singen und sagen nicht nur die Völker Deutschlands und Europas, nein, auch auf den fernen Inseln des Stillen Weltmeeres nennt man bewundernd seinen Namen. Und der Glanz seiner Ruhmeskrone, er fällt auf uns, sein Volk, zurück. Ja, liebe Kollegen, Sie stimmen mir gewiß alle zu, wenn ich behaupte: Ungeahnte, große Ereignisse haben sich vor unsern Augen zugetragen, und wir sind gewürdigt worden, in einer großen Zeit zu leben. Unwürdig aber würden wir derselben sein, wenn wir ihren Forderungen entweder aus Schwäche oder aus fehlendem guten Willen nicht gewachsen wären. Unser großer Schiller hat dafür ein noch härteres Wort; denn nichtswürdig nennt er die Nation, „die nicht ihr Alles setzt an die Ehre“. Diesen vernichtenden Urteilen, davon bin ich überzeugt, will sich kein deutscher Lehrer aussetzen. Deshalb forschen und fragen wir: Welche Aufgabe stellt uns in der Gegenwart das Vaterland? Die Antwort lautet: Damit unsere Nation fortschreite auf dem betretenen Wege, hat die Schule die Pflicht, einen edlen Patriotismus in die Herzen der Jugend zu pflanzen und sie zu erfüllen mit Begeisterung für deutsche Treue, deutsche Sitte, deutschen Glauben, deutsche Tapferkeit, deutsches Wort, sowie für alles, was unser Volk groß und glücklich machen kann.

Kann die Schule diese Aufgabe erfüllen? Ja, sie kann es; denn 1. sind die Herzen der Kinder ein unentweihter, empfänglicher Boden für edlen, guten Samen, und 2. stehen der Schule Hilfsmittel zu Gebote, wie keiner andern Lebensgemeinschaft. Diese Hilfsmittel sind: deutsche Geschichte, deutsche Sprache, Geographie, Gesang u. a.

Es würde nun leicht sein, im einzelnen die Anwendung dieser Unterrichtszweige zur Erreichung des oben angeführten Zieles zu besprechen, doch will ich mich beschränken auf den kleinsten Kreis, auf einen Stoff, der bisher mit Unrecht in den Schulen stiefmütterlich behandelt oder wohl gar verachtet worden ist, der aber doch für die Entwickelung der vaterländischen Gesinnung den höchsten Wert hat, auf die Sage, die Vorhalle der wirklichen Geschichte.

„Aus der Jugendzeit, aus der Jugendzeit klingt ein Lied mir immerdar", singt der Dichter, und wir singen es ihm nach. Je weiter uns unsere eigene Jugendzeit entflieht, desto rosiger erscheint sie, desto lieber versetzen wir uns im Geiste in dieselbe zurück. Auch das längste Leben löscht diese schönen Erinnerungen nicht aus, und noch dem Greise bereiten sie glückliche und selige Stunden. Ebenso anheimelnd, aber ungleich größer und erhabener sind die Erinnerungen eines ganzen Volkes an seine früheste Jugend und besonders an die Periode, in welcher das geschichtliche Bewußtsein zerfließt in die wunderliche aber auch wunderbare Sage. Es ist eine charakteristische Erscheinung, daß gerade in unserer Zeit, in welcher unser Volk wieder einmal zum Bewußtsein seiner Macht und Bedeutung gelangt ist, der Sinn für die altdeutsche Götter- und Heldensage erwacht. Diese Erscheinung ist aber keineswegs unnatürlich; denn nur für ein unbedeutendes Wesen ist es gleichgültig, woher es stammt. Dasselbe Interesse für seine Urzeit hat unser deutsches Volk in seiner mittelalterlichen Glanzperiode unter den Hohenstaufen gezeigt. Doch ist der heutige Forschungseifer bedeutender und auch fruchtbarer, weil bessere Quellen erschlossen sind. Nach dem Vorgange Uhlands, Simrocks und der Gebrüder Grimm hat eine Reihe berufener Männer emsig weiter geforscht, und es ist ihnen gelungen, manche kostbare Perle echt deutschen Volstums aufzufinden und der Vergessenheit zu entreißen. Dr. Wilh. Wägner, Felix und Therese Dahn haben die Ergebnisse jener wissenschaftlichen Arbeiten durch volkstümliche Darstellungen weiteren Kreisen zugänglich gemacht und sich dadurch kein geringes Verdienst erworben.

Welches sind nun die Quellen unserer Götter- und Heldensage in ihrer gegenwärtigen Gestalt?

Es sind deren drei benutzt worden: 1. die alte und neue Edda, 2. deutsche örtliche Sagen und Märchen und 3. deutsche Sitten, Gebräuche und deutscher Aberglaube. Jakob Grimm hat zuerst auf die Übereinstimmung dieser drei Quellen hingewiesen und die Behauptung

aufgestellt, daß die Erzählungen der Edda in Deutschland und speziell in Westfalen ihre Heimat haben. Es scheint dies auf den ersten Blick wunderbar und kaum glaublich, doch wird es folgendermaßen erklärt. In der urältesten Zeit hatten alle germanischen Stämme dieselben religiösen Grundanschauungen. Wandernde Stämme brachten Ortsbezeichnungen nach Skandinavien, und von hier siedelten, infolge geschichtlich nachgewiesener Vergewaltigungen eines Königs, besonders die vornehmeren Familien nach Island über. Hier, in der unmittelbaren Nähe großartiger Naturerscheinungen, nahmen ihre auf Naturerscheinungen begründeten Göttersagen wohl eine lebhaftere Färbung an. Und da hier das Christentum nicht, wie in Deutschland, mit Gewalt, sondern in ruhiger Weise, durch Volksabstimmuug einführt wurde, so blieb in dem Volksbewußtsein noch manches Alte neben dem Neuen friedlich bestehen. Den fanatischen römischen Missionaren behagte das isländische Klima nicht, sie hielten sich hier nicht auf und konnten also auch ihren Haß gegen die entthronten Götter nicht in Wort und Tat auslassen und sie verteufeln, wie es leider in Deutschland geschehen. Die Predigt der neuen Lehre fiel eingeborenen Isländern anheim, die freilich ihre Bildung in Oxford, Paris, Rom und auf deutschen Schulen empfangen hatten, die aber doch mit den alten Gottheiten pietätvoll umgingen.

Sämund Sigfusson, ein christlicher Bischof und Gründer sowie Vorsteher der Schule zu Oddi auf Island, sammelte die alten Heldenlieder und wurde so der Verfasser der ältesten Edda, ums Jahr 1100. Die jüngere Edda, durch Snorri Sturluson, entstand 100 Jahre später.

So fanden die alten Götter, durch das neue Licht vom Süden her verscheucht, in den windkalten Felsenklüften Islands eine letzte Zuflucht, wurden hier mit Liebe und Achtung in Schriften zur Ruhe gebettet und so der Nachwelt als Repräsentanten altgermanischer Eigentümlichkeiten für alle Zeit erhalten.

Entspricht nun die germanische Götter- und Heldensage den an einen guten Unterrichtsstoff zu stellenden Forderungen, und ist sie es somit wert, daß ihr die Pforten der deutschen Schule geöffnet werden?

Für ihre Einführung in die Schule spricht vor allem andern erstens der Umstand, daß sie ein Gemeingut aller deutschen Stämme und somit ein nationales Bindemittel ist. Leider ist es

Tatsache, daß sich jeder deutsche Staat und Kleinstaat für sich selbst entwickelt hat und somit seine eigne, besondere Geschichte besitzt, die in den Schulen gelehrt wird. Dadurch wird ein Sonderbewußtsein groß gezogen, welches der Einigkeitsidee hindernd in den Weg tritt. Diese Spezialgeschichte wird nach und nach immer mehr zurücktreten und der rein deutschen Geschichte Platz machen müssen. Der Schauplatz der deutschen Geschichte ist aber wiederum nicht immer das gesamte Deutschland. Ihre hervorragendsten und für die Schule geeignetsten Perioden bewegen sich hauptsächlich im südlichen und westlichen Teile des Landes. Die Sage dagegen ist, abgesehen von einzelnen Opferstätten, weniger an einen bestimmten Ort gebunden. Von dem eisumgürteten Island bis zu den Alpen hin ist sie Gemeingut und ein wertvolles Besitztum aller germanischen Stämme. Sie ist ein Punkt, auf dem wir uns alle begegnen, eine Sache, für die wir uns alle in gleicher Weise erwärmen und begeistern können und somit ein vorzügliches Bindemittel.

Die Sage ist zweitens ein angenehmer Unterhaltungs- und Lernstoff Jedermann hört und liest sie gern. Wie sie mehr ein Produkt des Gemüts und der Phantasie als des reflektierenden Verstandes ist, so ergreift sie auch in erster Linie das Gemüt und regt die Phantasie an, hat also an sich einen erziehlichen Wert. Daß das deutsche Gemüt sich gern in dieser Weise berühren läßt, beweist der Umstand, daß wir die Sagen eines andern Volkes, des griechischen, in unsere Schule und in unsere Literatur hineingezogen haben. Und mit welcher Spannung werden diese fremden aber doch der Menschlichkeit so nahestehenden Sagen von den Kindern angehört, und wie gern und genau werden sie erlernt und wiedererzählt. Dies führt mich auf einen dritten Punkt, der für die Erklärung der Sage spricht:

Sie ist drittens die beste Einleitung in die wirkliche Geschichte. Während letztere dem beschränkten Gesichtskreise der Kleinen die größten Staatsmänner und Feldherrn vorführt, für deren Ideen, Zwecke und Erfolge die Kinder nur ein geringes Verständnis haben, zeigt ihnen die Sage ihre Helden in mehr menschlichem Gewande. Das Kind kann ihnen leichter nachfühlen, mit ihnen sich freuen, trauern und weinen, kann mit seinem Helden ringen und dulden. So erlebt es die Geschichte innerlich mit; denn es ist mit ganzer Seele dabei. Und dieses Selbsterlebte prägt sich dem Gedächtnis des Schülers ohne viel Zutun des Lehrers fest und sicher ein. So wird der geschichtliche Sinn des Kindes geweckt. Und hat es sich einmal gewöhnt,

alles auf diese Weise Dargebotene mit Liebe und Spannung aufzunehmen, so wird es auch der später vorzuführenden wirklichen Geschichte ein lebhafteres historisches Interesse entgegenbringen.

Viertens kommt die Sage der wirklichen Geschichte sehr nahe, nicht nur, weil sie auf geschichtlichen Tatsachen beruht, sondern besonders deshalb, weil sie uns unsere Vorfahren nach ihren geistigen und sittlichen Eigentümlichkeiten kennen lehrt. Wie oft werden nicht unsere Väter dargestellt als rohe, halbwilde Menschen, deren unbändige Lust sich austobte im Gebrauch der Waffen gegen Menschen und Vieh, deren Vergnügen bestand im Würfeln, Fressen und Saufen, als Menschen, die jeder edlen Regung bar, wie Bärenhäuter in dunklen Wäldern hausten, wo über den Wipfeln der Aar schwebte und auf dem Boden der Lindwurm kroch. Ist das Wahrheit? Nie und nimmer! So sind unsere Vorfahren nicht gewesen. Die Göttersage ergießt über dieses Dunkel ein helles, verklärendes Licht; denn in seinen Göttern malt sich der Mensch selbst. Sie sind seine verkörperten Ideale. Einem kriegerischen Volke werden immer die Kampfesgötter obenan stehen, einem ackerbautreibenden die Beschützer des Feldes, die Bringer von Regen und Sonnenschein. Auch der Verkehr der Götter untereinander, ihr Reden und Handeln, ist ein idealisiertes Abbild des sie verehrenden Volkes. So können wir mit Sicherheit aus dem häuslichen und dem gesellschaftlichen Leben der Götter einen Rückschluß machen auf das häusliche Leben, auf den gesellschaftlichen Verkehr, auf Sitten und Gewohnheiten unserer Vorfahren; denn wie dein Gott ist, wirst du auch; das ist der Völker alter Brauch. Danach aber erscheinen die alten Deutschen als sittlich tüchtige, edel denkende und groß handelnde Menschen.

Fünftens ist die Kenntnis der Göttersage ein Mittel gegen den heute noch nicht ausgerotteten Aberglauben, indem sie die historischen Ursachen desselben aufdeckt. Wer kennt nicht das Hufeisen an den Türen, die Neidköpfe an den Dächern? Die tausendfachen abergläubischen Handlungen sind weiter nichts als die entstellten Nachahmungen früherer Gottesverehrungen. Die Namen der Götter sind dem Volke längst entschwunden, aber die Gebräuche sind geblieben aus Furcht vor geheimnisvollen, unerklärlichen Mächten; denn als solche blieben die alten Gottheiten noch lange im Volksbewußtsein bestehen und wurden heimlich verehrt. Wohl sind die Naturwissenschaften auch ein Mittel gegen den Aberglauben. Da aber diese noch

manche Frage ungelöst lassen und nicht alles erklären, so kann sich der abergläubische Mensch wohl zu der Einbildung versteigen, daß er eine tiefere und geheimnisvollere Erkenntnis besitze. Wird ihm aber die Entstehung des Aberglaubens, soweit es eben noch möglich ist, aus dem alten Heidentum klar gemacht, so wird und muß er die Torheit desselben erkennen.

Die Götter- und noch mehr die Heldensage hat sechstens auch an sich einen hohen sittlichen Wert, indem sie der Jugend herrliche Vorbilder gibt für die Erzeugung rein menschlicher und nationaler Tugenden. Wenn dies bezweifelt wird, so liefert das griechische Volk den historischen Beweis. An seinem Homer lernte der junge Grieche lesen und schreiben. Die schönsten Heldengesänge wußte der gebildete Grieche auswendig. So stand er in stetem intimen Verkehr mit den Heroen seines Volks, und an ihren erhabenen Beispielen rankte sich empor und erstarkte: Selbstverleugnung, Kampfeslust, Heldensinn, Vaterlandsliebe, Nationalstolz und Gottvertrauen. Diese auf heroischer Grundlage ruhende, vorherrschend nationale Bildung hat dem kleinen Griechenvolke herrliche Früchte getragen und einen unverwelklichen Ruhmeskranz gewunden. Seinem lebhaften Nationalgefühle und seiner moralischen Tüchtigkeit in der ältesten Zeit verdankt es die Ausbreitung seiner Macht, seinen Reichtum und seinen nationalen Wohlstand, welcher wieder die solide Grundlage abgab für die Volksbildung und die unübertroffenen Leistungen auf den Gebieten der Kunst.

Wenn es nun wahr ist, daß Tatsachen beweisen, so liegt hier eine Tatsache vor, die Beachtung verdient. Was zuvor geschehen ist, ist uns zur Lehre geschehen. Die griechische Erziehungsweise verdient auch nach ihrer körperlichen Seite hin unsere Aufmerksamkeit; doch will ich dies hier nur andeuten und nicht weiter darauf eingehen.

Wir haben bis jetzt 6 Gründe angeführt für die Bekanntmachung der Schüler mit der Sage im allgemeinen und speziell mit der deutschen. Wir haben ferner einen prüfenden Blick auf die alten Griechen geworfen und Nachahmungswertes gefunden. Wenn wir nun weitergehend erwägen, daß die griechische Götter- und Heldensage sich bereits einen Platz in den deutschen Schulen erobert hat, so drängt sich uns ganz von selbst die Frage auf: Welcher von beiden Sagenkreisen verdient in der deutschen Schule den Vorzug? Obwohl uns unser deutsches Herz zur deutschen Sage zieht, so dürfte doch ein kurzer Vergleich dieser mit der griechischen nicht überflüssig erscheinen.

Es gibt nicht wenige Menschen, die für den griechischen Götterhimmel geschwärmt haben und noch für ihn begeistert sind. Nicht der Kleinste unter diesen Idealisten ist unser großer Schiller. Folgt man lediglich dem Gesange seiner Muse, so ist man versucht, mit ihm einzustimmen in den Klageruf: „Schöne Welt, wo bist du? Kehre wieder, holdes Blütenalter der Natur!" Ja, es muß zugestanden werden, nach der Seite des Schönen hin haben die Griechen das Menschenmöglichste geleistet, weil sie hiermit ihr Erziehungsideal erreichen wollten, welches in nichts Geringerem bestand als in der Gottähnlichkeit, und welches erstrebt werden sollte durch die umfassendste Vervollkommnung in der Schönheit des Geistes und des Körpers.

Die germanische Götter- und Heldensage kennt den Begriff der Schönheit als Ideal nicht. Nur Balders und der Göttinnen Schönheit wird gerühmt.

Die Gottheiten Elysiums lebten in ungetrübter Glückseligkeit, höchstens hin und wieder unterbrochen durch wohlbegründete Eifersucht. Die Not der Sterblichen reichte nicht hinauf zu ihren seligen Höhen. Wohl stiegen sie öfter zu den Menschen herab und mischten sich in menschliche Händel, doch meistens nur in eigenem Interesse oder zu ihrem eigenen Vergnügen. Im allgemeinen waren sie auf das Glück der Menschen neidisch.

Werfen wir einen Blick in die Walhalla der Germanen, so zeigt sich uns ein anderes Bild. Wohl finden wir die Götter mit den Einheriern in Odinshall schmausend und den schäumenden Met trinkend; ihre Haupttätigkeit aber ist der ernste Kampf, die Vorbereitung auf die letzte Entscheidungsschlacht mit den gewaltigen Mächten der Tiefe und der Finsternis. Sie kämpfen für das Fortbestehen der Welt und der Menschheit. Sie dienen also einem moralischen Prinzip und sind nicht bloß da, um sich dienen zu lassen. So stehen die nordischen Göttergestalten Germaniens sittlich groß da und verdienen deshalb, nach der Auffassung eines deutschen Gemüts, gewiß mehr Achtung als die ewig lachenden Götter Griechenlands. Auch findet sich in der germanischen Göttersage kein Zug von Neid und Mißgunst gegen die Sterblichen. So oft die Himmlischen in der Menschen Schicksal eingreifen, geschieht es im Interesse der letzteren.

So erhaben, schön und glückselig sich die Griechen ihre Götter vorstellten, ebenso lüstern und sittenlos erschienen sie ihnen und dieses ganz besonders in der letzten Zeit nach dem Aufblühen der Künste.

Bildhauer stellten nunmehr die Götter nackend dar und öffneten dadurch der regen Phantasie des Volkes ein weites Feld. Und die Dichter, ebenfalls dieser entarteten Geschmacksrichtung dienstbar, beeiferten sich, den Göttern allerlei unmoralische Geschichten nachzuerzählen. Platon will darum der Jugend die Götterlehre gänzlich entziehen. Doch will ich, statt selber die Olympier zu verurteilen, einige Aussprüche berühmter Griechen anführen. So sagt Xenophanes: „Alles legen Homer und Hesiod den Göttern bei, was bei Menschen schmachwürdig und schlecht ist, stehlen, ehebrechen, wechselseitig betrügen.“ Fast noch härter äußert sich gegen die Dichter Heraklius von Ephesus, indem er meint, Homer müsse aus den Wettstreiten ausgestoßen werden und Backenstreiche empfangen und Archilochus gleichfalls. Der Redner Isokrates zieht gegen den Sophisten Polykrates zu Felde und sagt u. a. folgendes: „Du hast dir die Wahrheit nicht angelegen sein lassen, sondern bist den Lästerungen der Dichter gefolgt, welche abscheuliche Taten von den Unsterblichen aussagen, wie man sie kaum bei den verworfensten Menschen erwartet. Denn sie beschimpfen sie nicht bloß durch Beilegung von Diebstahl, Ehebruch und Tagelöhnerei bei den Menschen, sondern durch Beilegung der abscheulichsten Verbrechen“. Sehr bezeichnend für die Beurteilung der griechischen Gottesidee ist die Verwunderung, welche Dionysius von Halikarnassos darüber äußert, daß Romulus seinem Staatsrechte das Wohlwollen der Götter zugrunde gelegt habe. Im weiteren Verlaufe seiner Rede stellt er den Griechen die Moral der Römer als Vorbild hin. Plutarch sagt: „Wären die Göttersagen buchstäblich zu verstehen, so müßte man vor dem Munde, der solches sagte, ausspeien und ihn verfluchen“. Leicht könnte ich noch mehr derartige vernichtende Urteile aus griechischem Munde anführen, doch will ich Ihre Geduld nicht zu sehr in Anspruch nehmen und diese Ausführungen schließen mit einem Worte des großen Augustin, welcher spricht: „Platon, der die Schlechtigkeit der griechischen Götter erkannt hat, verdient eher Gott zu heißen als jene Sündendiener“.

Soll ich nun zu diesen eben gehörten Urteilen die grundlegenden Tatsachen hinzufügen? Ich halte es nicht für nötig, da sie uns leider schon in unserer Jugend durch Schule und Literatur bekannt geworden sind. Ob sie uns aber genützt und uns gebessert und veredelt haben, oder ob nicht vielmehr Herz und Phantasie von ihnen nachteilig beeinflußt worden sind, diese Frage mag sich jeder selbst beantworten.

Die oben angeführten Stimmen edler griechischer Männer hatten indessen keinen durchgreifenden Erfolg. Tatsache ist vielmehr, daß nicht bloß die Ungebildeten, sondern auch die höheren und höchsten Stände nach und nach immer mehr in Sinnlichkeit verfielen, wodurch der Untergang des ganzen einst so herrlichen Volkes vorbereitet wurde. Ich will ganz absehen von dem berauschenden, rein sinnlichen Kultus der phrygischen Göttermutter, denn das engste Griechenland liefert der abschreckenden, empörenden Beispiele genug. Ich erinnere nur kurz an die Hetären, deren sich auch ein Perikles nicht schämte, an die Knabenliebe, die mehr auf Sinnlichkeit als auf Idealismus basierte, an die wilden Bacchusfeste mit ihren rasenden Priestern und Priesterinnen und endlich an die eleusinischen und andere Mysterien, in welchen unter dem Siegel des tiefsten Geheimnisses die sinnlichen Gottheiten durch die ausgesuchtesten sinnlichen Genüsse verehrt wurden. Was wir heute als Christen und moralische Menschen die gröbste Ausschweifung nennen, war vorgeschriebener Gottesdienst.

Wie ernst und sittlich groß erscheinen dagegen die Götter unserer Vorfahren. Die Sünden gegen das sechste Gebot sind ihnen unbekannt, so daß die deutsche Mythologie der Jugend ohne Bedenken in die Hand gegeben werden kann. Die Göttinnen stehen bei den Göttern in hoher Achtung, stiften Gutes und spinnen keine Ränke. Rührende Züge werden berichtet von Nanna und Sigin. Heldenhaft erscheinen sie als Walküren und begeistern die Krieger zu den herrlichsten Taten. Auch die Heldensage führt uns manches edle, echt deutsche Frauenbild vor. Somit ist die Göttersage ein schönes Zeugnis für die sittliche Größe unserer Vorfahren.

Ein kurzer vergleichender Blick auf die Heldensage beider Völker führt zu demselben Resultat. Ich nehme von allen griechischen Helden den größten heraus, den Herkules. Neben seinen gewiß anerkennenswerten Eigenschaften besitzt er doch recht schwache Seiten. Er ist ein Göttersohn, begeht als solcher einen Mord und muß zur Strafe seine berühmten Arbeiten verrichten und sogar den Augiasstall säubern. Mir kommt das vor wie eine Verhöhnung des Göttlichen. Recht kläglich erscheint er auch an dem Spinnrocken der Omphale. Der Feuertod reinigt ihn schließlich von allen seinen Sünden, und er steigt zu Jupiter auf.

Dem Nationalhelden der Griechen stelle ich den deutschen Sigurd gegenüber. Ein geborener Königssohn, kommt er durch ein widriges Geschick in ärmliche Verhältnisse, doch ohne eigene Schuld, lernt die

Schmiedekunst und arbeitet sich dann durch eigene Kraft bis zur Königswürde empor. Seine Heldentaten sind keine Strafen für begangene Sünden. Er dient dem Könige der Burgunder aus Freundschaft und Liebe. Sein reiner Sinn ist keiner Bosheit fähig, traut dieselbe auch andern nicht zu und wird so ein Opfer derselben. Sigurd erscheint als eine Lichtgestalt ohne Tadel und Flecken, steht sittlich hoch über Herkules und ist ein hohes Ideal deutscher Männlichkeit und somit ein vorzüglicher Unterrichtsstoff für den deutschen Knaben. Wem sind ferner die griechischen Helden Jason und Theseus nicht bekannt, und wer hat ihre Geschichte nicht mit großem Interesse gelesen? Doch an Zartheit der Empfindung, an Frömmigkeit, Treue und ehrenhafter, biederer Gesinnung halten sie mit dem germanischen Frithjof nimmer einen Vergleich aus.

Einen tiefen Blick in das Innere der alt-germanischen Helden läßt uns auch die Sage der Amelungen tun. Dietrich von Bern und seine Recken sind ein Stoff, der den deutschen Knaben zu elektrisieren vermag. Wer aber recht Wunderbares und die Bekämpfung von Ungeheuern wünscht, der nehme die Sage von Beowulf.

Wenn wir also die beiden Sagenkreise der Griechen und der Germanen in Rücksicht auf ihren erziehlichen Wert vergleichen, so verdienen die letzteren entschieden den Vorzug. Es dürfte darum wohl an der Zeit sein, ernstlich zu erwägen, ob es nicht geboten erscheine, die schillernden, sittenlosen Fremdlinge in Schule und Jugendliteratur zu beschränken und an ihre Stelle germanische Götter und Heroen treten zu lassen, um dadurch der deutschen Jugend einen wahrhaften Jungbrunnen edelster, deutscher Volkstümlichkeit zu erschließen.

Wenn wir uns nun den reichen Stoff der beiden deutschen Sagenkreise ansehen, so lehrt der erste Blick, daß das ganze für die Behandlung in der Schule zu umfangreich, manches, wie z. B. der Sagenkreis der Lamparten, überflüssig ist. Für die Jugend ist eben nur das Beste gut genug. Von diesem nun gehört das Wichtigste in den Unterricht und die Schullesebücher, das Minderwichtige könnte in den Jugendschriften einen Platz finden.

Indem ich mir erlaube, noch speziellere Vorschläge zu machen, empfehle ich für die unterrichtliche Behandlung etwa folgendes:

1. Die Idee der Alten von der Entstehung und Beschaffenheit der Welt, Weltbaum, Nornen, die wichtigsten Heime und besondere Schilderung des Himmels und der Hölle.

2. Hieran schließen sich Belehrungen über Riesen, Zwerge, Elfen, Nixen ꝛc. Wenn möglich, sind örtliche Sagen zu berücksichtigen und mit in die Betrachtung zu ziehen. Hier ist ein passender Ort, wo man mit Erfolg eine Lanze gegen den Aberglauben einlegen kann.

3. Die wichtigste Gestalt unter den germanischen Göttern, auch für den Schulunterricht, ist Odin, Wodan, Wutan, Wolt oder Alvater.

„Bald lispelt er leise, bald singt er ein Lied
Gleich dem Sturmgeist, der über die Meere zieht;
Bald weckt er Sehnsucht nach Lieb und Lust,
Bald Kampfbegier in der Menschenbrust.
Sieg in der Schlacht gewinnt sein Speer,
Unter dem Breithut zieht er einher,
Durch Midgard, die Geschlechter zu schau'n,
Und was sie schaffen, und was sie bau'n.

Er ist der Gott des Himmels und der Erde, der Lenker der Schlachten, der sorgenvolle Vater der Götter und der Menschen. Er sendet die Walküren aus, damit sie durch den Todeskuß seine Helden wählen und dieselben auf weißen Sturmesrossen nach Walhalla führen, wo er ihnen durch Iduna die Äpfel der Unsterblichkeit und der ewigen Jugend reichen läßt. Er bedenkt und besorgt alles, ist der weiseste der Asen und strebt mit Verlust eines Auges nach immer höherer Weisheit. Und das tut er nur, um das Wohlergehen der Götter und Menschen zu sichern. So ist er das Bild eines echten königlichen Familienvaters. Darum ist die Erinnerung an ihn auch dem deutschen Volksbewußtsein am wenigsten entschwunden. Leider ist sein Urbild auf die verschiedenste Weise entstellt. Er tritt auf als wilder Jäger, als Rodensteiner, als Hackelbärend, als Schimmelreiter ꝛc. Auch im christlichen Gewandte erscheint er als heiliger Martin mit Reitermantel und Streitroß. Die verschiedensten Sagen und Märchen sowie abergläubische Gebräuche weisen auf den Wodanskultus zurück. Auch hier tut sich ein weites Feld auf für den Kampf gegen den Aberglauben. Und dieser ist gewiß viel nützlicher als das Einprägen von Namen und Zahlen.

4. Auch der Donner-Thor verdient in der Schule Beachtung.

„Thor stand am Mitternachtsende der Welt,
Die Streitaxt schwang er, die schwere.
‚So weit der sausende Hammer fällt,
Sind mein das Land und die Meere.‘

Und es flog der Hammer aus seiner Hand,
Flog über die ganze Erde,
Fiel nieder am fernsten Südensrand,
Daß alles sein eigen werde.
Seitdem ist's freudig Germanenrecht,
Mit dem Hammer Land zu erwerben.
Wir sind des Hammergottes Geschlecht,
Wir wollen sein Weltreich erben."

Oder sollte der letzte Gedanke eine Illusion sein? Nicht immer war er es; denn in der Sturm- und Drangperiode, in dem Heldenzeitalter unseres Volkes gab es eine Zeit, in welcher von den Glutwinden der Sahara bis zu den Eisfeldern Norwegens Germanen die Herrschaft führten. Das Bild Thors möchte ich indessen beschränken auf die Vorführung seiner Bedeutung. Hingegen seine Fahrten gen Utgard, zu Hymir, um den Braukessel zu holen, die Wiedererwerbung des Hammers und seine Fahrt nach Geirrödsgard sind auszuschließen. In Knabenschulen könnte sein Holgang mit dem Bergriesen Hrungnir erzählt werden.

5. Besondere Beachtung verdient die an sittlichen Momenten so reiche Sage von Baldurs Tod. Sie sollte in keiner Schule fehlen.

6. Zum Schluß würde ich der Götterdämmerung nach ihren Ursachen und wichtigsten Ereignissen gedenken.

7. Aus der Heldensage empfehle ich den schon oben angeführten Sigurd oder je nach Belieben den Siegfried. In Knabenschulen würde das Wichtigste von Dietrich von Bern und seinen Recken eine passende Verwertung finden, in Mädchenschulen dagegen das Bild der Gudrun.

Als Lektüre ist zu empfehlen Frithjof und Ingeborg, Walter und Hildegunde, das Nibelungenlied, Dietrich von Bern und vielleicht Parzival, letzterer aber nur für die Oberstufe.

Obgleich diesen Aufzählungen noch manches herrliche Bild echt deutschen Vokstums hinzugefügt werden könnte, so will ich doch damit aufhören, weil ich glaube, das Sie sich schon jetzt vorgenommen haben, mir nachher die Frage zu stellen: „Woher willst Du die Zeit nehmen, ohne zu stehlen?" Ich werde deshalb auf diese Frage gleich kurz eingehen.

In jeder, auch in der Landschule, besteht heute wohl eine Schülerbibliothek, enthaltend in erster Linie kleine moralische Erzählungen. Ich spreche diesen durchaus ihren Wert nicht ab. Unter ihnen aber könnte sich eine kleine Anzahl von Büchelchen befinden, welche einzelne

der oben angeführten Sagen enthalten. Auf diese Weise wird ein großer Teil des Stoffes den Kindern nahe gebracht ohne Mühe des Lehrers. Wenn dann ferner in die Lesebücher auch ein Teil des Sagenstoffes aufgenommen wird, so bleibt für die Geschichtsstunde nicht allzuviel übrig. Dieser Zuschuß aber zu dem bisherigen Pensum würde an zwei Stellen unterzubringen sein, die Göttersage bei den alten Deutschen und die Heldensage bei der Völkerwanderung, zu welcher sie gewissermaßen eine Illustration bildet. Trotz alledem aber würde dem alten Geschichtspensum immer noch eine Zeit von einigen Wochen entzogen werden. Wie ist nun da zu helfen? Ich betone ausdrücklich, daß ich, wenn ich für die Sage spreche, die Geschichte nicht beeinträchtigen will, obwohl es so scheinen könnte. Der Ausweg oder vielmehr der richtige Weg ist auch hier nicht schwer zu finden, wenn wir den Zweck des Geschichtsunterrichts in unsern Schulen ins Auge fassen, der weniger im historischen Wissen als vielmehr in der Liebe zum Vaterlande und in der patriotischen Begeisterung besteht. Somit kann alles aus unserm Geschichtspensum hinaus, was nur historischen Wert hat. Wozu sollen sich z. B. die Kinder einprägen, welche Schlachten in den einzelnen Jahren des Siebenjährigen Krieges stattgefunden haben? Wozu auch aus andern Perioden Schlachtennamen und Zahlen lernen, deren Bedeutung sie nicht verstehen? Hat Goethe recht, wenn er behauptet: „Das Beste an der Geschichte ist die Begeisternng, die sie hervorbringt“? Oder haben die recht, die an den Geschichtsunterricht Gedächtnisübungen, Rechenübungen, sprachliche Übungen mündlich und schriftlich anschließen? Nun, ich lasse jedem seine Meinung, doch kann ich nicht umhin, diejenigen Lehrer, welche einen wertvollen ethischen Stoff verzetteln und die verschiedensten Erfolge damit erzielen wollen, denjenigen gleich zu stellen, von denen der Dichter sagt: „Sie spinnen Luftgespinste und suchen viele Künste und kommen weiter von dem Ziel“. Das Ziel ins Auge fassen, alle Nebensachen fallen lassen, dann bleibt Zeit genug, der Jugend auch die bisher verborgenen Schätze der Sage noch zu übermitteln.

Ich bin mit meinem Vortrage zu Ende und danke Ihnen für die Geduld und für die Aufmerksamkeit, mit welcher Sie meinen Ausführungen gefolgt sind. Ich kann aber diesen Platz nicht verlassen, ohne Sie zu bitten: Betrachten Sie, liebe Kollegen, unsere nationale Geschichte als eine heilige Geschichte, uud behandeln Sie den Geschichtsstoff als einen ethischen Unterrichtsstoff; stellen Sie in Sage und

Geschichte die echten Perlen wahrhaften deutschen Volkstums in den Vordergrund, und suchen Sie unter diesen, der beschränkten Zeit wegen, die köstlichsten heraus. Verfolgen wir deutsche Lehrer in allen deutschen Schulen bei dem Unterricht selbst nur das eine Ziel: Patriotismus, d. h. suchen wir die Herzen der Jugend zu erfüllen mit Begeisterung für deutsche Sitte, deutsche Treue, deutsches Wort, sowie für alles, was unser Volk groß und glücklich machen kann, so wird sich nicht bloß die Geschichtsstunde zu einer Weihestunde gestalten, sondern wir werden auch dem Vaterlande den besten Dienst erweisen und unsern nationalen Idealen treu bleiben. Darum:

„Ans Vaterland, ans teure schließ' dich an;
Das halte fest mit deinem ganzen Herzen;
Hier sind die starken Wurzeln deiner Kraft."

Rektor W. Musehold, Spandau.

V. Geographie.

19. Die Bedeutung der physikalischen Geographie und ihre Behandlung in der Volksschule.

Die Entwicklung jeder realen Wissenschaft umfaßt drei große Perioden. Anfangs sammelt und beobachtet der Mensch; später ordnet und gruppiert er das Vorstellungsmaterial, woraus im weiteren Fortgange die Systematik entsteht, und schließlich bemüht er sich, den gesetzlichen Zusammenhang in der Menge der Erscheinungen aufzusuchen.

Auch die Geschichte der Geographie weist diese großen Entwicklungsstufen auf. Ursprünglich war die Kenntnis des Menschen von der Erdoberfläche eine äußerst geringe. Er kannte nur seinen Wohnsitz und dessen nächste Umgebung. Ganz allmählich erweiterte sich sein Erfahrungskreis. Bei den geringen Verkehrsmitteln ging das freilich sehr langsam; denn selbst das historische Altertum kannte nur einen verhältnismäßig kleinen Teil der Erde. Erst durch Kriegszüge, Handels- und Entdeckungsreisen wurden die Völker mit immer weiteren Gegenden bekannt, bis man gegen Ende des Mittelalters wenigstens eine unge-

fähre Kenntnis des Erdganzen hatte. Männer der Wissenschaft begannen nun das gesammelte Material zu verarbeiten. Um aber eine bessere Übersicht zu bekommen, gruppierten sie dasselbe nach irgend welchen allgemeinen Gesichtspunkten. Politische und statische Stoffe waren hierzu am meisten geeignet, und so häuften sich diese immer mehr in den Werken jener Zeit an, während die Schilderung der natürlichen physikalischen Verhältnisse und deren Einfluß auf die Gesamtbildung des Landes ganz außer acht gelassen wurde. Erst zu Anfang dieses Jahrhunderts, als man begann, das Kausalitätsprinzip in die verschiedenen Zweige der Naturwissenschaften einzuführen, da machte sich auch eine Änderung in der Geographie bemerkbar und zwar besonders durch die Forschungen Alexander von Humboldts und durch die Schriften Karl Ritters. Letzterer sagt in der Einleitung zu seiner allgemeinen vergleichenden Erdkunde: „Die physikalische Beschaffenheit der Erde soll die Basis der Geographie sein. Sie ist das Skelett, um welches alles andere nur Haut und Muskel ist. Aus ihr soll der Schüler erkennen, daß das Land nicht an den Staat, sondern der Staat an das Land gebunden ist.“ Zweierlei ist es also, was Ritter fordert: 1. „daß die beständigen physikalischen Verhältnisse der Erdoberfläche die Grundlage für die gesamten geographischen Betrachtungen abgeben“ und 2. „daß alle auf der Erdoberfläche sich abspielenden Erscheinungen des Natur- und Menschenlebens soweit als möglich aus jenen beständigen Verhältnissen als ihrer verursachenden Wirkung abgeleitet werden.“

Für die Wissenschaft ist Ritter mit seinen Ideen bahnbrechend gewesen, die Schule dagegen blieb noch lange auf der Stufe der Systematik stehen. Lange Zeit bot der geographische Unterricht weiter nichts als ein trockenes, zusammenhangloses Material von vielen Namen, Zahlen und historischen Stoffen, die dazu fast allein der politischen Geographie entnommen waren, und noch bis in unsere Zeit existieren Lehrbücher, die den Stoff nur in dieser Weise darbieten und darum zu sehr an Dürre und Einseitigkeit der Darstellung leiden. Der Schulunterricht kann aber nur gute Früchte bringen, wenn er auf die Entwicklung der betreffenden Fachwissenschaft und ihre Fortschritte gebührend Rücksicht nimmt, und darum ist es schon aus diesem Grunde Aufgabe der Schule, die vorhin erwähnten Grundsätze der wissenschaftlichen Geographie soweit als möglich im Unterrichte zu berücksichtigen. Vergleichen wir außerdem beide Arten der Geographie auf ihren bilden-

den Wert, so liegt es klar auf der Hand, daß der Bildungswert der sogenannten Namengeographie ein äußerst geringer ist, denn zusammenhanglose Stoffe entfallen auch sehr leicht wieder dem Gedächtnis, und in formaler Hinsicht werden höchstens die Gedächtnisanlagen geübt, während dagegen die Geographie nach Ritterschen Grundsätzen bei richtiger Behandlungsweise zu einem Unterrichtsfach werden kann, welches nächst der Mathematik am meisten geistbildenden Wert hat.

Nun steht aber die Entwicklung des einzelnen Menschen, wie Herbart sagt, in gewisser Parallele mit den kulturhistorischen Stufen des Menschengeschlechts. Darum muß auch der Schüler, bevor er zum Verständnis der Gesetzmäßigkeit in der Natur geführt werden kann, zuerst ein festes Vorstellungsmaterial haben, denn nur aus klaren Vorstellungen entstehen klare Begriffe und wiederum erst mit Hilfe dieser kann das Urteilen und Schließen geübt werden. Klare Vorstellungen können nur durch Anschauung gewonnen werden, der Satz: „Anschauung ist das Fundament aller Erkenntnis“ gilt darum vor allem auch vom Geographieunterrichte. Das nächste Anschauungsmaterial sind aber nicht Karten, sondern die Heimat selbst. Deshalb läßt man jetzt in allen Schulen dem eigentlichen Geographieunterrichte einen Vorkursus voraufgehen, die sogenannte Heimatskunde. In der Methodik dieser ist Dr. Finger mit seiner „Anweisung zum Unterricht in der Heimatkunde“ so grundlegend gewesen, daß die meisten übrigen Heimatskunden nach seinem Muster gearbeitet sind, und auf diese Weise die bloße Systematik für alle Zeiten von dieser Stufe verbannt ist. Für die Heimatskunde gilt als Hauptgrundsatz, daß dieselbe alle Züge des großen Erdbildes in verkleinertem Maßstabe, aber deutlich erkennbar, vorführen soll. Demnach muß dieselbe hier und da auch schon auf den kausalen Zusammenhang zwischen einfachen geographischen Objekten hinweisen und die wichtigsten Verhältnisse dieser Art in Form von Gesetzen aussprechen. So kann beispielsweise überall leicht beobachtet werden, daß das Regenwasser stets nach der Seite fließt, nach welcher sich die Straße abdacht, ebenso daß die Bäche in der Umgegend des Heimatsortes ihr Wasser stets dem tiefer gelegenen Tale zuführen. Mit Hilfe dieser Beobachtungen werden die Schüler leicht zu dem wichtigen Gesetz geführt: „Das Wasser fließt stets nach tiefer gelegenen Stellen“, oder umgekehrt: „Aus der Richtung der Gewässer erkennt man die Abdachung des Bodens“. Einige ähnliche leicht erkennbare und je nach den örtlichen Verhältnissen schon in der Heimatskunde ein=

zuführende Gesetze wären: Niederungen sind feucht, Höhen dagegen trocken. Niederungen begünstigen Wiesenbau, Hochebenen Ackerbau. Kohlenreichtum ruft Fabrikwesen hervor, Erzreichtum Bergbau.

Was die Grundsätze für die Mathematik sind, das sind solche in der Heimatskunde gewonnene Sätze für den eigentlichen Geographieunterricht. Sie bilden die Grundlage, auf welcher dieser weiterbaut. Für die Stoffauswahl des letzteren ist nun zunächst zu bemerken, daß die neuere Richtung, um obengenannte Zwecke zu erreichen, nicht politisch, sondern physikalisch abgegrenzte Gebiete behandelt, man pflegt letztere sehr zweckmäßig als Landschaften zu bezeichnen. Während man früher beispielsweise Deutschland nach der Reihenfolge der Staaten und Provinzen behandelte, wählt man jetzt natürliche Gebiete, solche wären etwa: Die süddeutsche Hochebene, die oberrheinische Tiefebene, die Mainlandschaften, das rheinische Schiefergebirge, das hessische Bergland, das Weserbergland, das Thüringer Berg- und Hügelland, das sächsische Bergland, das böhmische Stufenland, das norddeutsche Tiefland ꝛc.

Bei der Behandlung derartiger Landschaften ist nun zu beachten, daß der Stoff nicht vereinzelt dargeboten wird, sondern in einem innern Zusammenhange, für den als Regel zu gelten hat, daß aus der Ursache die Wirkung abgeleitet wird. Die geographischen Objekte können trotzdem in einer bestimmten Reihenfolge behandelt werden, sind aber stets aufeinander zu beziehen, oder wenn möglich, sogar auseinander abzuleiten und wichtige allgemein giltige Erscheinungen in Form von Gesetzen auszusprechen. Diese Behandlungsweise des geograpischen Lehrstoffes pflegt man als monographische zu bezeichnen. Die Bildung der Verstandestätigkeiten wird durch dieselbe in hohem Grade gefördert. Durch die Vergleichung fremder Erscheinungsformen mit den bekannten heimischen wird die Begriffsbildung, durch das unmittelbare Erkennen von Ursache und Wirkung das Urteilen geübt. Durch Verallgemeinerung der übereinstimmenden Merkmale einer Anzahl Einzelbeobachtungen und Zusammenfassung derselben wird der Schluß in Form der Induktion, in Verwendung solcher Sätze zur Erklärung neu auftretender Erscheinungsformen in Form der Deduktion angewandt. Haben wir z. B. bei Behandlung des Mansfelder Berglandes den Satz gewonnen: In erzreichen Gegenden beschäftigen sich die Bewohner mit Bergbau, so können wir bei Behandlung des Oberharzes oder des Erzgebirges mit Hilfe desselben zweckmäßig auf die Beschäftigung der Bewohner in

diesen Gegenden schließen. — Alles geistlose mechanische Einprägen wird bei einer derartigen Behandlung des Stoffes ganz vermieden. Der Schüler kann häufig aus wenigen Bemerkungen des Lehrers und durch aufmerksames Lesen der Karte auf dem Wege eigenen Nachdenkens sich den ganzen Charakter einer Landschaft selbst konstruieren. Als Beispiel hierfür mögen noch einige Züge aus der Behandlung des deutschen Jura dienen:

Lage, Richtung, Ausdehnung, Gestalt und Abfall des Gebirges können durch die Schüler von der Wandkarte abgelesen werden, falls diese geologische Kolorierung zeigt, auch noch die Art des Gesteins, andernfalls wird vom Lehrer die Bemerkung gemacht, daß der Jura aus Kalkgestein besteht. Aus dieser einen Bemerkung läßt sich nun eine ganze Reihe von Schlußfolgerungen ziehen. — Frühere Beobachtungen haben z. B. ergeben, daß Kakberge meist trocken sind, denn der Kalk läßt das Wasser leicht hindurchsickern, demnach muß auch der Jura auf seiner Höhe trocken sein. — Feuchtigkeit ist wiederum die notwendigste Bedingung zum Pflanzenwuchs, demnach muß der Jura auf seiner Höhe auch kahl, besonders waldarm sein, aus demselben Grunde wird auch der Ackerbau wenig ergiebig sein. — Das durch das Kalkgestein hindurchgesickerte Wasser tritt an den Abhängen wieder zu tage in Gestalt vieler Quellen. Die Abhänge des Gebirges sind also zum Teil gut bewässert, demnach auch besser bewaldet als die Hochfläche. — Kalkgestein wird nun vom Wasser leicht aufgelöst, deshalb haben diese Bäche tiefe Schluchten in das Gebirge gerissen, die den Abhängen ein wildzerrissenes Aussehen geben, auch Höhlen sind aus diesem Grunde an vielen Stellen entstanden z. B. Tuttlingen, Muggendorf. — Der Jura hat keinen Erzreichtum, Waldwirtschaft und Ackerbau lassen sich auch nur in geringem Maße treiben, natürliche Erwerbszweige fehlen also fast gänzlich, deshalb kann derselbe nur wenig bewohnt sein, und es werden auch nur wenige und unbedeutende Ortschaften auf ihm entstanden sein. Ein Blick auf die Karte überzeugt uns von der Richtigkeit letzteren Schlusses. Die gefundenen Schlußfolgerungen werden nun noch einmal zusammengefaßt, richtig gruppiert, und der Schüler hat durch eigenes Nachdenken sich ein klares, deutliches Bild vom Juragebirge geschaffen.

Vor allen andern Betrachtungsweisen erzielt diese monographische Anschaulichkeit Richtigkeit und vielseitiges Interesse. „Der Schüler spinnt nicht mehr den gleichförmigen und ermüdenden Faden von

Namenreihen fort, sondern es entsteht vor seinem Geistesauge ein Bild, in dem sich die Bäume beleben mit Berg und Tal, mit Fluß und See und bedeutsamen Wohnorten der Menschen. Sodann ist aber auch psychologisch zu begründen, daß durch die hier vorgeschlagene Art der Behandlung auch die Einprägung des Stoffes wesentlich erleichtert werden muß. Denn die so gewonnenen Unterrichtsergebnisse sind zu Gliedern einer Gedankenkette gemacht, von denen eins das andere reproduziert und darum einem psychologischen Grundgesetze zufolge auch fester im Gedächtnisse haften als zusammenhanglos aufgenommene Tatsachen."

Auch die Gefühls- und Willensbildung bleibt nicht unberücksichtigt. Die Einsicht in den kausalen Zusammenhang der Natur und ihrer Erscheinungen erweckt bei den Schülern Freude an der Schönheit und Größe des Weltalls. Die Erkenntnis der Gesetzmäßigkeit zeigt des Schöpfers Weisheit und Allmacht und belebt dadurch nicht wenig die religiösen Gefühle. „Die Himmel erzählen die Ehre Gottes und die Veste verkündigt seiner Hände Werk" ist das Motto, welches der Geograph Karl Ritter für seine Schriften wählt. Die Charakterbildung wird gefördert, denn die Schüler sehen, wie häufig von der Natur wenig begünstigte Gebiete, wie die Provinz Brandenburg, oder China zu hohen Kulturländern geworden sind, daß also auch dauernd angestrengte Arbeit vieler Generationen die geistige und sittliche Hebung des Menschengeschlechts bewirken.

Zum Schluß seien nun noch einige Worte über die Stellung der politischen oder Staatengeographie zu der eben besprochenen physikalischen gesagt. Trotz Anerkennung der Bedeutung letzterer kann man sich vielfach nur zu schwer von jener trennen. Die Hälfte der Zeit und mitunter noch mehr wird in den Lehrplänen der politischen Geographie zugewiesen. Die Fortschritte der übrigen Zweige der Naturwissenschaften sind viel leichter in die Schule eingedrungen als die der Geographie. Auf keinen Fall ist die politische Geographie für die Schule entbehrlich, am allerwenigsten die unseres Vaterlandes, denn der immer mehr zunehmende Verkehr, unsere militärischen Einrichtungen, unser politisches Leben mit seinen mannigfachen, an jedes mündige Glied unseres Volkes herantretenden Anforderungen fordern von jedermann Kenntnis der Einteilung, Organisation und Verfassung des Deutschen Reiches, doch ist das auf Grund der physikalischen Verhältnisse innerhalb weniger Wochen am Schlusse des Jahres oder Halb-

jahres leicht zu erreichen. Eine weitere Ausdehnung der sogenannten politischen Geographie ist Zeitverschwendung, denn alles andere wirklich Wertvolle, was man sonst noch unter diesem Namen zu behandeln pflegt, muß schon bei richtiger Behandlung der physikalischen Geographie erwähnt sein und zwar hier in einem organischen und kausalen Zusammenhange, während eine nochmalige Behandlung des Lehrstoffes nach politischen Gebieten die herrlichen, im Geiste der Schüler entstandenen Landschaftsbilder in unnatürlicher Weise wieder zerreißen würde und dadurch unter Umständen mehr Schaden als Nutzen stiften könnte.

Seminarlehrer K. Bernau, Halle.

20. Neue Anforderungen an den Unterricht in der Erdkunde.

Wie an alle Lehrfächer, so stellt man in der Gegenwart auch an den Unterricht in der Erdkunde neue Anforderungen, die darauf hinauslaufen, seinen bildenden Wert im höchsten Maße nutz- und fruchtbar zu machen. Zumeist handelte es sich hierbei um die Anschauung. Dr. Geistbeck brach vor einigen Jahren eine Lanze für die Anschauung im Geographieunterricht in der Broschüre: „Eine Gasse für die Anschauung im Geographieunterricht“. Auch Tischendorf stellt in seinen Präparationen für den geographischen Unterricht in Volksschulen die Forderung auf, sich soviel als möglich auf die Anschauung zu stützen, und er sucht dieselbe durch seine Präparationen in höherem Grade zu erfüllen indem er nicht nur heimatliche und vaterländische Verhältnisse immer wieder heranzieht, sei es als Ausgangspunkt, sei es als Vergleichung, sondern er will auch durch farbenechte Schilderungen und stete Bezugnahme auf die vorhandenen Anschauungsmittel (Karten, geographische Bilder, Rohstoffe, gewerbliche Erzeugnisse u. s. w.) dafür Sorge tragen, daß die Kinder ein lebenswarmes Bild von den Landschaften erhalten, die der Unterricht ihnen nahe bringen will.

Gewiß, es ist ein durchaus lobenswertes Ziel, im Unterricht der Erdkunde auch die Anschauung, die unerläßliche Grundlage aller Erkenntnis, nach Möglichkeit zu fördern, und man muß alle Bemühungen und Veranstaltungen und Hilfsmittel, welche der Veranschaulichung dienen, mit Freuden begrüßen. Aber dennoch ist auch ohne weiteres anzuerkennen, daß der Anschauung auf diesem Gebiete sehr enge Grenzen gesteckt sind. Die Anschauung, die von entlegenen Erdräumen

gewonnen werden kann, ist niemals eine wirkliche, sondern stets nur eine vermittelte. Vermittelt kann sie werden durch Bilder, Karten, Zeichnungen aller Art, durch einzelne Gegenstände oder Modelle, durch lebhafte und ausmalende Schilderung und dergleichen. In allen diesen Dingen vervollkommnete sich der Unterrichtsbetrieb und die Lehrmittelherstellung fort und fort, und man kann noch nicht behaupten, daß wir in dieser Hinsicht schon an der Grenze des Erreichbaren angelangt seien. So wertvoll aber auch alle diese Veranschaulichungsmittel sind, so können sie doch niemals die wirkliche Anschauung ersetzen. Das Wort: „Die selbsterlebte Geographie ist die beste!“ wird stets wahr bleiben, auch dann, wenn der Anschauung im Unterricht der Erdkunde nicht bloß eine Gasse, sondern alle Zugänge eröffnet und erschlossen worden sind.

Bis jetzt aber erschwert die gebräuchliche Betriebsweise des erdkundlichen Unterrichts die allgemeine und ausreichende Anwendung aller vorhandenen Veranschaulichungsbehelfe. Der Unterricht geht eben noch zu sehr in die Breite und Weite, anstatt in die Tiefe, er verflacht sich noch zu sehr und will das ganze Erdenrund umarmen. Daran ist zum Teil die schulgesetzliche Zielstellung schuld. Sie verleitet durch ihre Form zu den genannten Abwegen, oder sie weist nicht zwingend genug auf die notwendige Beschränkung hin. So verordnen die „Allgemeinen Bestimmungen“: „Der geographische Unterricht beginnt mit der Heimatkunde; sein weiteres Pensum bilden das deutsche Vaterland und das Hauptsächlichste von der allgemeinen Weltkunde.“ Der Lehrplan für die einfachen Volksschulen Sachsens begrenzt die Lehraufgaben des erdkundlichen Unterrichts in ihrer gradweisen Abstufung etwas genauer: „Die Schüler sollen *genauere* Bekanntschaft mit Sachsen und Deutschland, übersichtliche Kenntnisse der Erdteile, namentlich Europas, und die nötige Einsicht in das Verhältnis der Erde zu anderen Himmelskörpern erlangen.“ Diese Bestimmung läßt noch viel Spielraum für die eigenartige Ausgestaltung und Auswahl des erdkundlichen Lehrstoffes, aber sie betont doch schon die stufenweise Herabminderung der erdkundlichen Lehrziele; in den gutachtlichen Berichten wird ausdrücklich hervorgehoben, daß das engere und weitere *Vaterland vorzugsweise* berücksichtigt werden müsse. Auf die vaterländische Erdkunde solle nicht weniger als ein Drittel der verfügbaren Zeit verwandt werden. Entsprechen diesen Forderungen unsere Lehrbücher zur Erdkunde? Sehen wir zu.

Hummels Grundriß der Erdkunde zählt 202 Seiten, davon entfallen auf Deutschland 43 Seiten, also etwa 20 % vom Ganzen. Das Lehrbuch der vergleichenden Erdbeschreibung von Pütz-Behr (11. Auflage) hat ohne Register 344 Seiten, davon kommen auf Deutschland ungefähr 50 Seiten, also etwa 15 %. Die Erdkunde für Schulen von Professor Kirchhoff umfaßt 380 Seiten; davon entfallen auf Deutschland und die deutschen Schutzgebiete vielleicht 125 Seiten, also beinahe 33 1/3 %. Das Lehrbuch der Geographie von Brust und Berdrow gewährt Deutschland ungefähr 85 Seiten von den 400 Seiten, also nicht ganz 20 %. Das Realienbuch von Fröhlich und Sprockhoff behandelt Deutschland auf 37 Seiten, während das Ganze 94 Seiten umfaßt, also etwas mehr als ein Drittel entfällt auf Deutschland. Es gibt sonach nur wenig Lehrbücher, die dem geforderten niedrigsten Satze von einem Drittel entsprechen; Tischendorfs Präparationen werden wohl jedenfalls mehr Raum als 33 Prozent dem engeren und weiteren Vaterlande widmen, da von den 5 Teilen dieses Werkes 3 Teile Sachsen und Deutschland behandeln; doch kann ich kein genaues Urteil darüber abgeben, da mir nicht das ganze Werk vorliegt.

In der neuesten Zeit hat vornehmlich Harms dieses Mißverständnis zum Gegenstande einer wohlberechtigten Kritik gemacht in seinen „Fünf Thesen zur Reform des geographischen Unterrichts“. Doch beschränkt sich Harms nicht nur auf die Aufzeichnung von Mängeln und Gebrechen im Geographieunterricht, sondern er gibt auch zugleich Verbesserungsvorschläge und stellt neue Forderungen an denselben. Daher verlohnt es sich, diese kennen zu lernen und zu prüfen. Dazu haben wir jetzt um so mehr Anlaß, da Harms auch seine theoretischen Ansichten praktisch durchzuführen versucht hat, nämlich in seinem Lehrbuche „Vaterländische Erdkunde“.

Diese neue Erscheinung ist meines Erachtens wert, daß sie allseitig gewürdigt und beachtet werde; denn sie bedeutet für die Geographiemethodik einen kräftigen Ruck nach vorwärts. Ich empfehle sie dringend jedem Geographielehrer.

Um zwei Hauptangeln dreht sich bei Harms die Kritik, sowie die Verbesserung:

1. Der Unterricht in der Erdkunde ist zu vielseitig im Stoffe.
2. Er ist zu einseitig in der Lehrform.

Der Geographieunterricht in der Volksschule bietet zuviel Stoff, da sich derselbe bestrebt, gleichmäßig und gründlich alle Länder des Erdballes zu behandeln. Der Schüler soll die ganze weite Erde mit seinem Wissen umspannen, soll überall auf derselben zu Hause sein und werden, soll sich zum Bürger der Erde emporschwingen, soll die Erde zu seiner Heimat machen. Natürlich schwillt dadurch der Lehr- und Lernstoff riesenhaft an. Um denselben wenigstens nur notdürftig zu bewältigen, werden vornehmlich die Namen von Gebirgen und Flüssen, Städten und Ländern eingeprägt; da werden die Zungen auf Karakorum, Kuenlun und Tianschan gedrillt. Wo man mehr auf Sachen als auf Worte hält, da erörtert man z. B. die klimatischen Verhältnisse der fernsten Gegenden, ergründet die Daseinsaussichten der Indianer, schildert das Leben und Treiben der Neger wie der Eskimos, kurz Land und Leute der Fremde so ausführlich und eingehend, als hätte der erdkundliche Unterricht keine andere Pflicht zu erfüllen, als die Fremde den Kindern nahe zu bringen. Dies eben ist verkehrt. Der erdkundliche Unterricht darf sich nicht mit einer gewissen Gleichmäßigkeit über die ganze Erde erstrecken, er darf nicht zu sehr in die Weite schweifen, nicht sich anmaßen, die ganze Erde gleich ausführlich und gründlich anschaulich zu behandeln. Vielmehr muß er einen wesentlichen Unterschied in seinen Zielen machen Vor allem muß er das Vaterland kennen lernen, von dem der Dichter singt: „Kennst du das Land?“ Vor dem Auslande muß das Vaterland bevorzugt werden, vor der Fremde die Heimat. Das nationale Prinzip muß wie in der Geschichte, so auch in der Erdkunde anerkannt und durchgeführt werden. Erst kommt das Vaterland, dann das Ausland, erst die Heimat, dann die Fremde. Niemals darf der Fremde wegen die Heimat zu kurz wegkommen. „Vaterländische Erdkunde“ ist die Losung der neuen Reform.

Zur Stellung dieser Forderung zwingen sowohl rein methodische, als auch erziehliche Gesichtspunkte.

Der erdkundliche Unterricht in der Volksschule kann nicht die ganze Erde in umfassender und gründlicher Weise behandeln. Versucht er es dennoch, so geschieht dies auf Kosten der anschaulichen Aneignung und denkenden Durcharbeitung des Stoffes, sowie auf Kosten der vaterländischen Erdkunde. In erziehlicher Hinsicht wird durch die Vernachlässigung der Vaterlandskunde verabsäumt, das Vaterlandsgefühl, den Sinn der Jugend für ihr Vaterland zu wecken

und zu pflegen. In dieser Beziehung muß sich der Geographieunterricht das Wort Simrocks, das sich zwar eigentlich auf die Altertumskunde bezieht, aneignen: „In Rom, Athen und bei den Lappen, da spähn wir jeden Winkel aus, dieweil wir wie die Blinden tappen umher im eignen Vaterhaus. Ist es nicht eine Schmach und Schande dem ganzen deutschen Vaterlande?"

Das Vaterland muß den Hauptlehrgegenstand des erdkundlichen Unterrichts der Volksschulen bilden; alle die Forderungen, die man an einen bildenden, anregenden, fruchtbringenden Geographieunterricht stellt, gelten nur unbedingt für die vaterländische Erdkunde. Im kleinsten Raume hat hier der Unterricht die größte Kraft zu entfalten; was er an Ausdehnung aufgegeben hat, das muß er an Tiefe und Verinnerlichung und Durchgeistigung ersetzen. Bei der allseitigen und eingehenden Behandlung des Vaterlandes wird das Kind tüchtig geschult, sein Verständnis für erdkundliche Tatsachen und Ursachen, für geographische Gesichts- und Betrachtungspunkte geschärft, so daß es dann die Verhältnisse der außerdeutschen Länder um so leichter und sicherer erfaßt. Dies ist um deswillen gar nicht zu bezweifeln, da bei der gründlichen Betrachtung des Vaterlandes sich ungesucht zahllose Fäden zur Fremde hinüberspinnen, während bei der Behandlung des Auslandes unausgesetzt Vergleiche mit dem Vaterlande angestellt werden. Das Vaterland muß sozusagen *statarisch*, das Ausland hingegen darf nur *kursorisch* behandelt werden. Bezüglich der fremden Länder wird man sich öfter mit der tatsächlichen Kenntnis begnügen, man wird nicht immer verlangen, daß die Kinder überall das Warum und Weil und Woher und Wie ergründen. Daher muß auch der Hauptteil der Zeit der Vaterlandskunde gewidmet werden.

Für die Vaterlandskunde gibt es keine Beschränkungen wegen mangelnder Zeit, wegen mangelnder Lehr- und Anschauungsmittel. Zeit, Kraft und Geld werden vor allen Dingen zuerst ihren Zwecken dienstbar gemacht. Die übrige Erdkunde muß mit den Brocken fürlieb nehmen, die vom Tische der vaterländischen Erdkunde fallen. Das nationale Prinzip muß eben im Geographieunterricht streng durchgeführt werden.

Im Bereiche der vaterländischen Erdkunde muß zu allererst die Anschaulichkeit des Unterrichts zur vollen Geltung kommen. Da diese nicht mehr durch Schulwanderungen und Ausflüge erzielt werden kann, wie im Bereiche der Heimatkunde, so muß das *Bild* an die

Stelle der Wirklichkeit treten. Ohne zahlreiche gute Bilder kann die Vaterlandskunde nicht so wirken, wie sie es soll. Ohne Bildbetrachtung und Bildbehandlung fehlt dem vaterlandskundlichen Unterricht die unentbehrliche Grundlage aller Erkenntnis, die Anschauung. Die Karte allein kann nimmermehr die Anschauung gewähren. Worte allein vermögen es auch nicht. Sehen und wieder sehen müssen die Kinder schöne Landschaften, herrliche Täler, reizende Gegenden, malerisch gelegene Burgen, himmelhoch strebende Berge. Darum muß vor allen Dingen der vaterlandskundliche Bildersaal mit den besten Bildwerken ausgestattet werden. Sind aber die Bilder vorhanden, so müssen sie auch oft besehen und unterrichtsmäßig behandelt werden. Die Bildbetrachtung und Bildbehandlung muß ein Hauptglied in der Kette des vaterlandskundlichen Unterrichts werden, darf dem Werte und dem Range nach nicht unter der Kartenbehandlung stehen. Beide aber müssen zu einander in Beziehung gesetzt werden. Auf diese Weise wird auch das Kind erst das Wesen der Kartendarstellung richtig erfassen, wird erkennen, daß die Karte eine Grundriß-, das Bild hingegen eine Ansichtszeichnung ist, daß die Karte allerhand Zeichen und Merkmale verwendet, über deren Bedeutung man sich geeinigt hat, während das Bild die Gegenstände nur in verkleinertem Maßstabe zeigt. Im Interesse der Anschaulichkeit des Unterrichts sind auch fleißig stereoskopische Bilder zu benutzen. Da dieselben keine Massenbetrachtung zulassen, müssen sie in den Pausen betrachtet werden. Um Zeit und Wort zu sparen, ist darauf zu achten, daß die Stereoskopbilder und die Wand- und Handbilder einander gleichen, so daß eine besondere Besprechung der erstgenannten Bilder überflüssig ist.

Auf Grund der bildlichen Anschauungsmittel und Kartendarstellungen kann nun das malende Wort des Lehrers in seine Rechte treten. Die Schilderungen müssen vor allen Dingen Kleinmalerei sein und Versenkung in das Einzelne veranlassen. Sie dürfen nicht, wie viele geographische Charakterbilder, sich in eine Menge von Einzelheiten verlieren, sie müssen zwar anschaulich-ausführlich darstellen, aber dennoch knapp und klar sein und streng methodischen Zuschnitt besitzen.

Was nun die psychologische Form der Darbietung anlangt, so muß dieselbe entwickelnder Natur sein. Der Stoff darf nicht ohne weiteres gegeben und dann eingeprägt werden, sondern es ist darauf zu achten, ihn zu entwickeln. Hierbei ist natürlich von der

Vergleichung der ausgibigste Gebrauch zu machen. Die vergleichende Lehrform ist zwar schon von Ritter gefordert und geübt worden; aber man hat doch das Vergleichen nicht in vollem Umfange angewandt. Zunächst sucht man beim Vergleichen nur die Ähnlichkeiten oder Verschiedenheiten behandelter Erdräume herausstellen. Diese Art der Vergleichung können wir die gruppierende Wiederholung nennen. Sie kommt für das entwickelnde Lehrverfahren bei der Darbietung nicht in Betracht. Bei der Vorführung neuen Stoffes wird nur die Vergleichung (Harms nennt sie die „konzentrierende"; ich würde sie lieber die aneignende oder verdeutlichende nennen) angewandt, wodurch die gleichartigen Verhältnisse anderer Länder behufs schärferer Beleuchtung und größerer Deutlichkeit herangezogen werden. So kann die Gunst und Ungunst von Deutschlands Lage, die Bedeutung irgend eines Erwerbszweiges nur dann richtig ermessen werden, wenn gleichzeitig der Blick auf die Nachbarstaaten gelenkt wird. Es genügt nicht, zu sagen, in Deutschland werden viel Kohlen und viel Erze gewonnen. Dies sind nur verschwommene, unklare Urteile. Andere Länder gewinnen gleichfalls viel Kohle und mancherlei Erze Deutlich wird die Sache erst, wenn wir sagen: Hinsichtlich der Kohlengewinnung nimmt Deutschland unter den Staaten Europas den zweiten Platz ein, nämlich nur England fördert mehr zu Tage als Deutschland. Ebensolche Vergleiche sind bezüglich der anderen Erwerbszweige anzustellen, wie z. B. folgende: In der Zinkgewinnung wird Deutschland von keinem Lande der Erde übertroffen. In der Kupfergewinnung in Europa wird Deutschland nur von Spanien überflügelt. Silber fördert Deutschland soviel als andere Länder Europas zu Tage. In der Baumwollenindustrie kommt Deutschland gleich nach England, in der Seidenindustrie gleich hinter Frankreich. Dadurch wird erst die Bedeutung klar, erhält das „Viel" eine bestimmte, vergleichbare Größe.

Damit ist jedoch der Wirkungskreis der entwickelnden Lehrweise noch nicht erschöpft. Im allgemeinen kann man sagen, daß sich dieselbe nie mit den bloßen Tatsachen begnügen darf, sondern stets den Ursachen nachforschen, den inneren Zusammenhang und die Wechselbeziehung der erdkundlichen Einzelerscheinungen aufhellen und klarlegen muß. Es kommt hierbei weniger auf die Gewinnung allgemeiner Sätze als auf die Ergründung der Einzeltatsachen an. Aus der Betrachtung der Karte ergeben sich beispielsweise folgende Fragen: Warum

macht der Rhein bei Basel, die Donau bei Regensburg ein Knie? Warum liegen die meisten Städte der oberrheinischen Tiefebene nicht unmittelbar am Rheine? So wird jede erdkundliche Tatsache als Glied einer Kette aufgefaßt, so ergibt sich das Gesetz, daß jede Einzelerscheinung, rückwärts betrachtet, als Wirkung, vorwärts betrachtet dagegen als Ursache einer andern anzusehen ist.

Die entwickelnde Lehrform fordert demnach, daß alles nach zwei Seiten hin beleuchtet werden muß; es müssen sowohl die Ursachen ergründet, als auch die Wirkungen verfolgt werden. Wenn wir aber die Ursachen von vielen erdkundlichen Einzelerscheinungen erforschen wollen, so werden wir auf die Erdgeschichte verwiesen. Ohne sie kann die Erdkunde nie und nimmer die Tatsachen vollkommen erkennen, ohne sie entbehrt die Erdkunde der eigentlichen Grundlage, ohne sie bleibt sie hauptsächlich Tatsachenkunde, aber sie wird nimmermehr zur durchgängigen Ursachenkunde. Hier nur beispielsweise folgende Fragen: Wie kommt es, daß sowohl der Wasgenwald als auch der Schwarzwald gerade nach der Rheinseite zu steil abfallen und nicht umgekehrt? Woher stammt der vulkanische (feuergeborene) Kaiserstuhl? Warum wird noch heute namentlich der nördliche Teil der oberrheinischen Tiefebene von Erdbeben häufig heimgesucht? Warum finden wir an den Steilabhängen der beiden Gebirge zahlreiche warme und mineralhaltige Quellen? Die Erdkunde kann alle diese Fragen nicht beantworten, wenn sie der Erdgeschichte die Aufnahme in den Schulunterricht verweigert. Aber die Erdgeschichte soll nicht als ein besonderes Lehrfach auftreten, sondern als ein Teil des vaterlandskundlichen Unterrichts, als notwendige Ergänzung der Erdkunde. Sie wird dann nicht bloß das Denken, das Gründeerkennen und Gründeerforschen, fördern, sondern auch das Gottesbewußtsein vertiefen. Gottes Größe wird klar erkannt und gläubig anerkannt durch die Größe seiner Werke. Die Werke der erdgeschichtlichen Entwickelungsmächte rühmen gleichfalls des Ewigen Ehre. Im Angesichte derselben bekennt der Schüler mit dem frommen Dichter: „So weiß ich, von Bewundrung voll, nicht, wie ich dich erheben soll.“

Der bildende Wert der Erdgeschichte ist unbestreitbar vorhanden und ein Grund, dieselbe in die Lehrstoffe der Schule, auch der Volksschule, aufzunehmen. Aber die Erdgeschichte, wird man einwenden, ist noch häufig den bloßen Vermutungen preisgegeben; sie sucht erst feststehende, unzweifelhafte, sichere Ergebnissätze zu gewinnen. Für

die Schule ist jedoch nur das Beste gut genug. Darum hinweg mit allen unsicheren Vermutungen, Ansichten und Meinungen! Nur gemach! Gewiß gibt es noch manche umstrittene Frage in der Erdgeschichte. Aber in welcher Wissenschaft gäbe es keine! Gibt es beispielsweise in der Religionskunde nicht auch eine ganze Menge? Diese Klippe vermeiden wir, indem wir uns vorzugsweise auf die Hauptergebnisse beschränken. Diese sind über allen Zweifel erhaben; der wissenschaftliche Streit betrifft Sonder- und Nebenfragen, die für die Volksschule meistens völlig belanglos sind.

Mehr Schwierigkeiten bereiten die fremden Kunstausdrücke der Erdgeschichte. Dieselben müssen wohl sämtlich durch einfache deutsche Bezeichnungen ersetzt werden. Ich füge hinzu, daß der deutsche Sprachverein hier ein fruchtbares Feld seiner Tätigkeit vor sich hat. Harms vereinfacht die Schichtennamen schon wesentlich; doch behält er die Ausdrücke Formationen und Trias noch bei. Ich glaube, man kann getrost für Formation entweder Schicht oder Bildung sagen. So finde ich auch in einem alten „Buche der Natur" von Dr. Schroedel die deutschen Bezeichnungen: Feuerbildungen und Wasserbildungen für die Fremdnamen: Vulkanische und neptunische Formationen. So blieb nur noch Trias zu übersetzen. Ich meine, wir sind berechtigt, dafür Dreischicht oder Dreiung zu sagen. Vielleicht findet man einen besseren Ausdruck. Man soll sich aber nur nicht zu sehr an dem Ausdruck stoßen; die fremden sind gleichfalls niemals einwandsfrei und besitzen nur einen von der Zeit geheiligten Umlaufswert. Wenn wir Schulmänner einig sind und die Ausdrücke einführen, kommen wir schon durch.

Somit hätten sich die Kinder folgende Übersicht über die Erdrinde-Bildungsschichten einzuprägen:

A. **Das Urgebirge** stellt in der Hauptsache die erste Erstarrungsrinde der Erde dar und besteht aus Granit, Gneis und Urschiefer.

B. **Die auflagernden Schichten** zerfallen in dreimal drei Bildungsschichten.

I. **Die altzeitlichen** (vorzeitlichen) Bildungen:

1. Die Vorkohlenzeit brachte hauptsächlich Grauwacke und Tonschiefer hervor.
2. Die Steinkohlenzeit.
3. Die Nachkohlenzeit, Rotliegendes und Zechstein.

II. **Die mittelzeitlichen Bildungen:**

1. Die Dreischicht (Vorjurazeit) besteht vornehmlich aus Buntsandstein, Muschelkalk und Keuper.
2. Die Juraschicht.
3. Die Kreideschicht.

III. **Die neuzeitlichen Bildungen:**

1. Die Braunkohlenzeit.
2. Das ältere Schwemmland.
3. Das jüngere Schwemmland.

Mit Hilfe dieses Fachwerkes kann der vaterlandskundliche Unterricht alles das klar machen, was aus der Erdgeschichte in den Rahmen der Volksschule gehört.

Natürlich muß die Gesteinskunde die erforderlichen Einzelkenntnisse vermitteln; die Schüler müssen z. B. Granit und Gneis, Tonschiefer und Sandstein, Kalk und Kreide und deren Unterschiede genau kennen, und zwar auf Grund vielfacher Anschauung; denn die Erdgeschichte soll nicht das Namen-, sondern das Sachwissen vermehren.

Um nun zu zeigen, daß die erdgeschichtlichen Belehrungen nicht über den kindlichen Gesichtskreis hinausragen, will ich in großen Zügen schildern, wie Harms in seiner vaterländischen Erdkunde die Entstehung der Erdoberfläche im allgemeinen erklärt.

Wie kommt es, daß die Erdoberfläche so uneben ist?

Wir nehmen einen Bratapfel aus der Ofenröhre. Er ist rund und glatt. Lassen wir ihn abkühlen, so wird er faltig; denn der Umfang verringert sich, da bekanntlich die Kälte die Körper zusammenzieht. Die Schale ist für die zusammengeschrumpfte Fruchtmasse zu groß und muß darum Falten und Runzeln bilden.

Genau so erging es der Erdkugel. Auch sie war einst ein heißer und zwar ein feurig-flüssiger Körper. Als sich die Erde abkühlte, bildete sich eine harte Rinde oder eine feste Kruste. Da sich jedoch die Erde fortwährend abkühlte, so war die Erstarrungsrinde zu groß und legte sich in Falten. Das ging nun freilich nicht so still und ruhig wie bei dem Bratapfel; denn die harte Rinde war nicht so schmiegsam wie die Apfelschale und das Erdinnere nicht so friedlich wie der Apfelbrei: die Erdkruste zerbrach tausendfach. Durch die Risse drangen die feurigen Massen und lagerten sich über der Rinde. Die erste Erstarrungsrinde nennen wir das Urgebirge. Es besteht hauptsächlich aus Granit, Gneis und Urschiefer. In vielen Gebirgen

Deutschlands tritt das Urgebirge zu Tage, wie z. B. beim Schwarzwald, Wasgenwald, Böhmer Wald, Erzgebirge und anderen.

Damit ist jedoch die Entstehungsgeschichte der Erdrinde und ihrer Unebenheiten noch lange nicht beendet; es mag aber jeder dieselbe selbst in der vaterländischen Erdkunde nachlesen. Ich glaube mit Recht betonen zu können, daß diese erdgeschichtlichen Erläuterungen von allen mittelmäßig begabten Schülern verstanden werden können.

Mit der Erdgeschichte fehlt der Erdkunde die Grundlage, mit der Wirtschaftskunde die Krone. Die natürlichen Verhältnisse der Wohnplätze bedingten in hohem Maße, wenn auch nicht ausschließlich, die wirtschaftlichen Zustände der Menschen und Völker. Dieser Einfluß der Natur auf die Kultur muß mindestens im Bereiche der Vaterlandskunde eingehend dargestellt werden. *So muß der Unterricht in der Vaterlandskunde stets in eine Kulturgeographie ausmünden.*

Dieser Forderung werden auch schon viele neuere Lehrbücher gerecht. So behandeln z. B. Brust und Verdrow in ihrem Lehrbuche der Geographie die staatliche und wirtschaftliche Erdkunde in einem besonderen Abschnitte so ausführlich, wie wir es selbst in Handbüchern der Handelsgeographie nicht besser finden, trotzdem schon die wirtschaftlichen Verhältnisse bei jedem einzelnen Lande eingehend dargelegt worden waren.

Für den kulturgeographischen Unterricht stellt Harms zwei Hauptforderungen auf:

1. Allgemeine, unbestimmte Angaben sind ganz wertlos; es müssen darum bestimmte Einzelheiten gegeben werden. Es darf nicht heißen: Deutschlands Fischreichtum ist recht bedeutend, sondern es müssen solche bestimmte Vergleiche gezogen werden, wie wir sie oben angeführt haben.

2. Die kulturgeographischen Stoffe müssen in festem ursächlichem Zusammenhange mit dem übrigen erdkundlichen Lehrstoffe stehen. Daher dürfen dieselben nicht ganz bis ans Ende aufgeschoben, sondern müssen zum größten Teile gleich an Ort und Stelle erörtert werden. Am Ende wird nur der vereinzelte Stoff unter entsprechender Erweiterung zu einem übersichtlichen Bilde zusammengefaßt. Bei diesen Zusammenstellungen werden die heimischen Kulturzustände unausgesetzt mit denen der übrigen Kulturstaaten verglichen. Dadurch erkennt der Schüler am besten den friedlichen Wettkampf der Völker. Mit Stolz sieht er, daß sein Vaterland in manchen Dingen voran steht und geht

und lernt so den Wert und den Vorzug desselben schätzen. Erfährt er aber, daß es in einigen Beziehungen noch von anderen Staaten weit übertroffen wird, so wird ihn dies zu weiteren Fortschritten begeistern, er wird wünschen, daß sein Vaterland auch darin durch rastlosen Eifer Erfolge erziele. Wie dieser Lehrzweig national bildet, so wirkt er auch sozial; denn er legt z. B. dar, daß Deutschland beinahe halb und halb ein Ackerbau- und ein Industriestaat ist. Etwa 20 Millionen Menschen ernährt der Ackerbau und ebensoviel die Industrie. Daraus folgert jeder Schüler, daß beide Erwerbsstämme, denn jeder Stamm verästelt sich in unzählige Zweige, auch gleiche Rücksichtnahme und Fürsorge von der Staatsleitung erheischen können. Je vollkommener diese Erkenntnis durchdringt, desto mehr muß die selbstsüchtige Gehässigkeit zum Schweigen gebracht werden. Beide sind gleichwertig und gleich rüstig im Fortschritt und in dem Vervollkommnungsstreben. Während z. B. der Ernteertrag eines Hektars am Ende des vorigen Jahrhunderts nur 7—8 Hektoliter Weizen betrug, steigerte er sich im Laufe des 19. Jahrhunderts durch die ununterbrochenen Verbesserungen bis auf 17 bis 18 Hektoliter. Gewiß ein nennenswerter Erfolg der Landwirtschaft, der natürlich zum Teil der fortschreitenden Industrie zu danken ist; denn beide sind auf einander angewiesen. Keins kann ohne das andere gedeihen; beide gehören vielmehr eng zusammen. Dieser Erfolg der Landwirtschaft wiegt um so schwerer, da der Ertrag des Feldbaues nicht allein von menschlicher Einsicht und Betriebsamkeit abhängt und nicht ins Ungemessene gesteigert werden kann. So kann durch die Wirtschaftskunde des Kindes Blick für die Grundlagen und Grundbedingungen eines geordneten und blühenden Gemein- und Staatswesens geschärft, so kann manches törichte, ungesellschaftliche Vorurteil, das die Jugend zu Hause gleichsam mit der Muttermilch aufnimmt, zerstreut und widerlegt werden.

Alles das, was wir hier vorführten, läßt sich nicht mit einem Schlage erzwingen. Gut Ding will Weile haben. So auch der Unterricht in der Vaterlandskunde. Die meiste Zeit muß ihm deswegen gewidmet werden. Doch genügt dies allein noch nicht. Manche Geographiemethodiker huldigen der Ansicht, daß eine einmalige, aber gründliche Behandlung einer mehrmaligen vorzuziehen sei. Bei dieser Anordnungsweise aber werden im reiferen Alter gerade die fremden Länder behandelt, und das ist ein Nachteil für die Vaterlandskunde.

Es ist darum zu fordern, daß zwei Lehrumläufe veranstaltet werden. Beide müssen sich aber wesentlich von einander abheben.

Der Unterricht in der Erdkunde auf der Mittelstufe muß den Grund legen zu dem Unterricht auf der Oberstufe. Der zweite Lehrumlauf darf keine bloße Wiederholung, auch nicht eine gewöhnliche Erweiterung des Stoffes sein. Er muß sich vielmehr durchweg als Vertiefung darstellen, als eine Ineinanderarbeitung aller für einen guten Geographieunterricht in Betracht kommenden Stoffgebiete, welche auf dem Wege der entwickelnden Lehrweise in eine zusammenhängende und fesselnde Darstellung zu fügen sind. Diese schwierige Aufgabe muß der Oberstufe vorbehalten bleiben, da sie eben die größten Anforderungen an die kindliche Geisteskraft stellt, da auch in den übrigen Lehrfächern das Verbinden und Verknüpfen, die Ursachenerkenntnis geübt und gepflegt wird.

Der Mittelstufe fällt die wesentlich leichtere Aufgabe zu, die Tatsachen- und Namenerkenntnis zu vermitteln. Diese bildet für den höheren Geographieunterricht das Einmaleins, ohne das kein weiterer Fortschritt möglich ist. Die Lösung dieser Aufgabe wird insofern beträchtlich erleichtert, als die Kinder der Mittelstufe sich eifrig die Namen und Tatsachen einprägen. Sie freuen sich über ihre wachsende Kenntnis der Erde und begnügen sich mit derselben, ohne noch nach dem Warum und Weil zu fragen. Aber die Hauptsache ist, daß das grundlegende Wissen sicher sitzt. Ist dies nicht der Fall, dann muß die Oberstufe ihre Kräfte zersplittern und ihre knappe, kostbare Zeit mit minderwichtigen Dingen vergeuden. Gegenwärtig findet die Oberstufe häufig nicht die nötige Zeit, geistbildend zu verfahren, weil diese Vorkenntnisse mangeln. Man beschränke darum den Lehrstoff auf der Mittelstufe, um der sicheren Einprägung keinen Abbruch zu tun. Man stelle öfter Wiederholungen an, um das geographische Wissen immer wieder aufzufrischen.

Harms heischt für die Oberstufe drei Jahre. Da aber erst vom 5. Schuljahre an eigentlicher Unterricht in der Erdkunde erteilt wird, so bleibt für die Mittelstufe zu wenig Zeit übrig. Darum meine ich, man gewähre sowohl der Mittel- als der Oberstufe je zwei Jahre. Davon möchten allerdings je $1^1/_2$ Jahre der Vaterlandskunde gewidmet werden.

Die sogenannte Globuslehre wird am zweckmäßigsten der zweiten Behandlung Deutschlands eingefügt oder vorangestellt, wie

dies z. B. Harms tut. Er behandelt auf der Oberstufe zuerst die Lage Deutschlands. Hierbei gibt er zunächst einen Überblick über Deutschlands Lage oder Grenzen und erörtert sodann die Bedeutung der Lage eines Landes überhaupt, nämlich mit Rücksicht auf die Lage zum Gleicher und zum Pole. Demgemäß wird dann Deutschlands Lage zum Gradnetze näher erörtert. Hierbei müssen die für die Volksschule nötigen Grundzüge der Globuslehre zur Sprache kommen. Sie werden bei der Behandlung der fremden Länder stets wieder erneuert.

Da es sich bei den fremden Ländern nicht um die ausführliche Tatsachen- und Ursachenkenntnis, sondern nur um eine übersichtliche Kenntnisnahme mit Beziehung auf das Vaterland handelt, so dürfte meines Erachtens je ein halbes Jahr wohl genügen.

Kern und Stern alles Geographieunterrichts muß die Vaterlandskunde bilden.

Was die Erdkunde dem Volksschüler überhaupt zu bieten vermag, das soll sie vornehmlich als Vaterlandskunde reichen. Die Schönheiten des Vaterlandes sollen ihm Auge und Sinn erfreuen und sein Herz zum Schöpfer aller Erdenschönheit und Erhabenheit erheben.

An den Tatsachen der vaterländischen Erdkunde soll er sein Denken gründlich üben. Auf vaterländischem und heimatlichem Boden soll er die gewaltigen erdgeschichtlichen Ereignisse und Entwickelungen verstehen und würdigen lernen.

An den vaterländischen Wirtschaftszuständen soll er sein Verständnis für die Bedeutung und die Ursachen der Kultur überhaupt gewinnen.

Im Bereiche der Vaterlandskunde schreite der Unterricht von Landschaft zu Landschaft fort.

Am Schlusse verknüpfe er in der Kulturgeographie die wirtschaftlichen Stoffe zu einem Gesamtbilde unter steter Bezugnahme auf die Kulturverhältnisse der europäischen Staaten.

Im Bereiche der Vaterlandskunde wende man das entwickelnde Lehrverfahren nach Kräften an, versäume man aber auch nicht, die gewonnenen Ergebnisse in schöner und vollendeter Form zusammenzufassen. Nach der Entwickelung soll der Lehrer dann und wann eine geeignete Schilderung langsam und ausdrucksvoll vortragen. Die vaterländische Erdkunde von Harms bietet manches passende Stück, ebenso Tischendorfs anschaulich-ausführlich geschriebene Präparationen.

Lehrer G. Janke-Berlin.

VI. Naturkunde.

21. Über die Pflege des Natursinns bei der Jugend und im Volke.

Vortrag, gehalten auf der 28. General-Versammlung der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung.

Der Aufforderung des verehrlichen Vorstandes, Ihnen einige Vorschläge darüber zu machen, wie der Natursinn in unserm Volke zu pflegen und zu veredeln sei, bin ich gern nachgekommen: ist mir dadurch doch Gelegenheit geworden, die Ideen, die ich seit Jahren im beschränkten Kreise amtlicher Tätigkeit zu verwirklichen versuche, einem großen Kreise von Männern zu unterbreiten, die die Hebung der Volksbildung und damit die Hebung des Volkswohls auf ihre Fahne geschrieben haben. Ich glaube nun nicht etwa, durch meine kurzen Darstellungen imstande zu sein, diejenigen unserer Volksgenossen, die der Natur gleichgiltig gegenüberstehen, mit einem Schlage zu begeisterten Naturfreunden umzuwandeln — das vermag niemand, und wenn er mit „Menschen- und mit Engelzungen" reden könnte! — wohl aber, daß durch eine Aussprache über die Vorschläge, die zu machen ich mir erlauben werde, und durch Weiterverbreitung der als richtig befundenen Gedanken Ihrerseits doch wohl ein Segen geschaffen werden könnte! Und wäre der Segen noch so gering, es bliebe doch ein Segen! Das Gute bricht sich nur langsam Bahn!

Dem deutschen Volke sagt man nach, daß ihm ein lebendiger Natursinn eigen sei — und das ist im allgemeinen richtig — aber ich glaube nicht nur ihm, sondern allen Völkern, die die nördlichen Striche des Erdballs bewohnen. Je weiter man nach Süden kommt, desto stumpfer sollen Auge und Herz für die Schönheiten der Natur sein, und schon bei den Spaniern, Italienern u. a. soll man dahingehende Beobachtungen leicht machen können. Wie ist diese Erscheinung zu erklären? Gestatten Sie, daß ich mich eines Vergleiches bediene! Der Mensch, der alle Tage „herrlich und in Freuden" lebt, sich aus einem Vergnügen in das andere stürzt, der wird des Einerleis bald überdrüssig. Nur etwas Ganz-Besonderes vermag ihn noch zu reizen. Für denjenigen aber, der seine Zeit durch treue Arbeit auskauft, für den ist ein fröhliches Mahl, eine heitere Gesellschaft oder ein frohes

Fest eine wirkliche Freude und Erholung; es ist ihm Champagner nach dem vielen Wasser der Alltäglichkeit und der beruflichen Arbeit. — Genau so verhält es sich mit den Genüssen, die uns die Natur bietet! Der Südländer lebt wie jener „reiche Mann“ jahraus, jahrein im Vollgenusse. Die Bäume seiner Heimat verlieren nie das Laub; die Blumen verblühen für ihn nie gänzlich; herrliche Früchte zeitigt selbst der Winter! Aber er kennt auch nicht unsern Frühling. Träge schleicht sich dort die Maienzeit ins Land, und ebenso langsam zieht auch der Herbst ein. Und darum fehlen auch dort die Frühlingslieder, und Herbsteswehmut kennt man nicht! — In den Nordlanden dagegen schläft die Natur während einer langen Zeit des Jahres. Wenn aber die höher steigende Sonne den Schneemantel vom Boden genommen hat und alle die tausend Blumen und Knospen aus dem Winterschlafe weckt und Baum und Strauch mit unzähligen Blüten übergießt, dann feiert die Natur und mit ihr der Mensch ein Auferstehungsfest, wie ein solches der Südländer nicht kennt. Mit den zurückgekehrten Vögeln jubelt jung und alt: „Die Herzen auf, die Fenster auf, geschwinde, geschwinde!“ Wenn aber einige Monate vergangen sind, und der Erntesegen in Scheuer und Keller geborgen ist, dann ziehen andere Empfindungen in die Herzen der Menschen: wehmütige Stimmungen vom Scheiden und Abschiednehmen. Dieser beständige Wechsel im Werden und Vergehen, im Aufblühen und Absterben, lenkt den Menschen schon von selbst hin, die Natur und ihre Entwickelung zu beobachten. Darum ist auch die Naturdichtung, d. i. der Ausfluß tieffsten Natursinns, bei den nördlich wohnenden Völkern am höchsten entwickelt. Unzählig sind die Lieder, die den blumenreichen Frühling feiern, die den lachenden Sommer besingen und den reichen Herbst segnen. Und die wenigen Winterlieder, die wir haben, sprechen sie nicht fast alle die Hoffnung aus, daß der Mai doch ja recht bald kommen möge? Eben weil sich uns die Natur nur während einer verhältnismäßig kurzen Zeit in ihrer Schönheit zeigt, darum lieben wir sie, darum verstehen wir, sie zu genießen — genau wie jener Mann nach den saueren Wochen das frohe Fest.

Es ist allgemein bekannt, wie hoch der Natursinn bei unsern Vorfahren, den alten Germanen, entwickelt war. Ihr ganzes Leben war mit der Natur aufs innigste verknüpft; ihre ganze Religion war nichts weiter denn ein Naturdienst. Jubelnd begrüßten sie die wieder emporsteigende Sonne am Feste der Wintersonnenwende. Mit dem

Symbol der Hoffnung, dem grünen Tannenreisig, schmückten sie an diesem Tage ihre Hütten, zum Zeichen, daß das Leben nur ruht, aber nicht erstorben ist. Durch Freudenfeuer huldigten sie am Ostertage der siegreichen Sonne, und am Hochmittage des Jahres schlugen abermals die Flammen empor zum nächtlichen Himmel, das Fest der Sommersonnenwende zu verherrlichen. Im Laufe der Jahrhunderte ist das freilich anders geworden. Mit dem siegreich vordringenden Christentum verschwanden die sinnigen Gebräuche immer mehr und mehr, so daß sich nur wenige spärliche Reste bis in die Jetztzeit gerettet haben. Die Freude der Natur ist aber eine der reinsten, die es geben kann; sie zieht vom Alltäglichen und Gemeinen ab; sie hebt zum Schönen und Edlen empor: und darum sollte sie als ein wichtiges Mittel der Volkserziehung statt zerstört — kultiviert werden. Es ist darum hocherfreulich, daß sich in unserer Zeit eine Bewegung geltend macht, die auf die Erhaltung der altehrwürdigen Gebräuche gerichtet ist. Und die Pflicht jedes Volksfreundes ist es, hier mit zu helfen, so weit es in seinen Kräften steht.

Bezüglich der Möglichkeit und Leichtigkeit, die Natur in ihrem Werdegange zu beobachten, hat die Landbevölkerung unendlich viel voraus vor den Bewohnern der größeren und großen Städte. Sie lebt ja eigentlich mitten in der Natur; ihre gesamte Existenz hängt von der Natur ab, so daß man meinen sollte, daß bei ihr die Gemütsrichtung, die man als Natursinn bezeichnet, besonders fein entwickelt sein müßte. Soweit ich aber die Landbevölkerung kenne — und ich habe mir Mühe gegeben, sie verstehen zu lernen — ist davon meist herzlich wenig zu finden. Statt eines lebhaften Natursinns findet man vielfach nur einen banalen Utilitarismus! Ich glaube, nur wenige empfinden den göttlichen Frieden, der über dem wogenden Saatfelde ruht, und nur wenigen dringt der Jubelruf der Lerche bis ins Herz hinein. Was nicht direkt Nutzen bringt, wird im günstigsten Falle unbeobachtet gelassen, meist aber schonungslos vernichtet. Wie die Donareiche zu Fulda, so fällt noch heute manch ehrwürdiger Baumriese, ohne daß ein Ersatz hierfür geschaffen wird. Die Entwaldung unseres einst so waldreichen Vaterlandes ist in einer Weise fortgeschritten, daß wir den verheerenden Fluten unserer Flüsse und Ströme nicht mehr Einhalt tun können. Jeder Busch am Feldrain wird beseitigt, und oft geradezu sinnlos und unklug benimmt man

sich gegen unsere besten Freunde und Mithelfer aus dem Tierreiche, gegen Maulwurf, Fledermaus und Igel, gegen die Singvögel, Bussarde, Eulen u. v. a. Alles das spricht aber nicht dafür, daß bei der Landbevölkerung der Sinn für die Natur in dem Grade entwickelt ist, wie man es erwarten sollte.

Weit übler steht es freilich noch bei der Bevölkerung der Großstädte, die nur so außerordentlich selten Gelegenheit hat, mit der Natur in Berührung zu kommen. In den Großstädten hat die freie Natur keinen Platz. Und die Jugend, die in diesen „Steinwüsten" aufwächst, sie kennt die unverfälschte Natur kaum. Ein paar Blumentöpfe vor den Fenstern, einige Bäume in den Straßen, einige Gärten, die sie zumeist nicht einmal betreten darf, einige Anlagen auf freien Plätzen: das ist ihre Natur, so daß man mit Faust wohl sagen könnte:

Statt der lebendigen Natur,
Da Gott den Menschen schuf hinein,
Umgibt sie Staub und Moder nur,
Nur Tiergeripp und Totenbein.

Besonders traurig ist es in dieser Hinsicht mit den Kindern der ärmeren Bevölkerungsklassen bestellt. Sie können die dumpfen Straßen kaum oder doch nur ganz selten verlassen; denn die Wege sind zu weit, und die Fahrt ins Freie ist für eine Familie immer noch so kostspielig. Wie ein solch armes Großstadtkind die freie Natur beurteilt, möge folgende wahre Begebenheit zeigen: Eine in Berlin geborene Frau aus Arbeiterkreisen unternahm zum erstenmale eine Reise nach einem entfernteren Orte. Als der Eisenbahnzug Berlin und seine Vororte hinter sich hatte, war die Frau ganz erstaunt über die mächtigen Felder und Wälder, die sie erblickte. Und was äußerte sie da? „Ich hätte nicht gedacht, daß noch soviel — Platz zum Bau neuer Häuser vorhanden wäre!" Folgende Daten werden die Sache noch besser illustrieren: Vor einigen Jahren habe ich in einer Volksschule Magdeburgs, die noch obendrein ganz nahe an der Peripherie der Stadt liegt, eine Statistik bezüglich des naturgeschichtlichen Vorstellungskreises 13- und 14jähriger Kinder aufgenommen, also von Kindern, die die Schule bald verlassen wollten, und dabei folgendes gefunden:

Von diesen Kindern hatten noch nicht einen lebenden Gartenzaun gesehen 19 %, Himbeeren am Strauche gesehen 27 %, in einen Bienenstock gesehen 95 %, eine Nachtigal singen hören 56 %, einen lebenden Star gesehen 48 %, Erdbeeren gepflückt 44 %, Obst vom

Baume gepflückt 18 %, eine Lerche emporsteigen sehen und singen hören 25 %, Maulwurfshügel gesehen 22 %, einen lebenden Igel gesehen 39 %, einen Engerling gesehen 23 %, einen Raubvogel fliegen sehen 57 %, Pilze im Walde gesehen 42 %. Es waren noch nicht im Laubwald gewesen 44 %, im Nadelwald 37 %. *)

Das sind Zahlen, die für sich selbst reden, und es ist mir nicht zweifelhaft, daß in allen Volksschulen der Großstädte die Verhältnisse ähnlich, teilweise aber noch trauriger liegen. Alle Lehrer der Großstadt können hiervon ein Liedlein singen. Die Kinder der gehobenen und höheren Schulen sind ein wenig besser daran; denn sie kommen mit den Eltern öfters ins Freie. Ein großer Teil unseres Volkes aber wächst auf, ohne die Natur, von der der Mensch doch auch ein Glied ist, auch nur einigermaßen kennen zu lernen. Die paar Pflanzen, die dem Kinde im Unterrichte vorgezeigt werden, und die Bilder — und wären sie noch so schön! — die ihm vor Augen gestellt werden, können ihm nicht den blumigen Wiesengrund, den rauschenden Wald, das wogende Ährenfeld, kurz die lebendige Natur vorzaubern. Ein wichtiges Bildungsmittel geht ihm also verloren!

Die Sache hat aber eine noch ernstere Seite. Blicken Sie in die Gebiete der Literatur, der Geschichte, der Geographie &c.: spielen dort Naturverhältnisse nicht überall eine gar wichtige Rolle? Weil aber das Kind diese Verhältnisse zumeist nicht kennt, so kann es die Sache selbst auch nicht verstehen. Kann sich das Großstadtkind wohl in die weihevolle Stimmung versetzen, die uns Uhland in seinem gemütvollen Liede: „Das ist der Tag des Herrn" schildert? Oder nehmen wir ein anderes Beispiel: In fast allen Schulen, soweit die deutsche Zunge klingt, behandelt man wohl Geibels „Morgenwanderung". Was denkt sich aber ein Großstadtkind, das noch nie an einem Frühjahrs- oder Sommermorgen die Stadt verlassen, das noch nicht die Kirchenstille des Waldes verspürt, den Sang der Lerche vernommen und dem Geplätscher des Waldbachs gelauscht hat, wenn es liest und spricht:

---

*) Weitere Daten finden sich in der vom Referenten veröffentlichten Broschüre: „Ueber die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturgeschichtlichen Unterrichts." 2. Aufl. 1898. Verlag von E. Nägele, Stuttgart. — In dieser Arbeit sind auch die Forderungen, die im zweiten Teile dieses Vortrages kurz berührt sind, eingehend dargelegt und begründet.

Wer recht in Freuden wandern will,
Der geh' der Sonn' entgegen;
Da ist der Wald so kirchenstill,
Kein Lüftchen mag sich regen.
Noch sind nicht die Lerchen wach',
Nur im hohen Gras der Bach
Singt leise den Morgensegen.

Oder gehen Sie das Lied weiter durch, oder nehmen Sie ein beliebiges anderes aus dem reichen Schatze unserer volkstümlichen Naturdichtung, überall dieselbe Erscheinung: für einen großen Teil unserer Jugend ist das 'alles nur eitel Schall und Dunst. Erlebt haben es die Großstadtkinder nicht; sie kennen es nicht aus eigener Erfahrung, aus eigener Anschauung, höchstens aus — Büchern und Bildern. Die herrliche Gottesnatur ist ihnen fremd vor lauter Kultur! Die Dichter aber, die das Asphaltpflaster verherrlichen und die elektrische Bahn besingen, sollen erst noch geboren werden. Und in allen anderen Unterrichtsgebieten liegen die Verhältnisse ganz ähnlich. Aber: was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr. Wer in der Jugend die Natur nicht kennen gelernt hat, kann sie im Alter unmöglich lieben, und wem durch diese Unkenntnis in seiner Bildung große Lücken geblieben sind, kann sie später schwer, meist gar nicht ausfüllen. Also: nicht allein der Natursinn ist bei einem großen Teil unseres Volkes in Gefahr zu veröden und zu verdorren, sondern auch ein wesentliches Stück unserer gesamten Bildung entbehrt des sicheren Fundaments; statt Sachen lernen wir Worte, und der schlimmste Feind aller wahren Bildung, der Verbalismus, beherrscht den gesamten Unterricht mehr denn vordem.

Hier muß Wandel geschaffen werden. Aber wie ist das möglich? Die großen Städte können nicht beseitigt, und die Massen, die sich dort immer mehr zusammendrängen, aufs Land hinausgejagt werden. Mit den Verhältnissen, wie sie nun einmal sind, müssen wir rechnen. Da glaube ich nun, daß folgende Vorschläge einer Beachtung wert sind:

1. Die Lehrer sollten die ihnen anvertrauten Kinder so oft wie möglich ins Freie führen, mit der Natur in direkte Verbindung bringen. — Die Schwierigkeit, die solche Schülerausflüge besonders in den großen und größten Städten im Gefolge haben, unterschätze ich durchaus nicht; kenne ich sie doch zur Genüge aus eigener Erfahrung. Hat man aber die

Notwendigkeit solcher Veranstaltungen eingesehen, so findet man zu allermeist auch Mittel und Wege, sie auszuführen.

2. Die Staatsverwaltungen sollten Anordnungen treffen, daß Schüler, die in Begleitung ihrer Lehrer solche Ausflüge unternehmen, für ein ganz geringes Entgelt oder noch besser — unentgeltlich befördert werden. Auf daß auch der Unbemittelte sich nach der sauren Arbeit der Woche am Sonntage an der Schönheit der Natur erquicken kann, ist die dankenswerte Einrichtung der sog. Sonntags-Fahrkarten weiter auszudehnen. Der Preis dieser Karten sollte noch mehr reduziert werden.

3. Die Verwaltungen der großen Städte sollten soviel als möglich die vorhandenen Straßen mit Baumreihen bepflanzen und die öffentlichen Plätze mit Anlagen versehen lassen; bei Stadterweiterungen sollte darauf erst recht Bedacht genommen werden, umsomehr, als diese Veranstaltungen von hoher sanitärer Bedeutung sind.

4. Die staatlichen und städtischen Schulbehörden sollten streng darauf achten, daß beim Bau jeder neuen Schule ein Schulgarten angelegt werde, und wäre er auch noch so klein. Bei bereits bestehenden Schulen sollte man — soweit als möglich — das Versäumte nachzuholen versuchen. — Ich weiß wohl, daß die unter 3 und 4 geforderten Einrichtungen nur Surrogate der freien Natur sind; aber sie sind immerhin noch weit besser denn — gar nichts! Übrigens wird die hohe erziehliche Bedeutung der Schulgärten auch in Deutschland, daß in dieser Hinsicht z. B. dem benachbarten Österreich weit nachsteht, immer mehr anerkannt. Im Schulgarten sollen die Schüler nicht allein mit den wichtigsten Gliedern der heimatlichen Flora bekannt gemacht werden, sondern auch Gelegenheit finden, deren Existenzbedingungen, Entwicklung &c. kennen zu lernen. „Das Geld, in Schulen angelegt, die allerbesten Zinsen trägt": das ist ein sehr wahres, leider aber oft nicht recht beachtetes Wort!

5. Die in mehreren größeren Städten (z. B. Frankfurt a. M., Danzig, Erfurt, Magdeburg) getroffene, auch in sozialer Hinsicht segensreiche Einrichtung der häuslichen Blumenpflege durch Schulkinder ist wert, von allen Natur- und Volksfreunden unterstützt zu werden, desgleichen die auf den Tierschutz gerichteten Bestrebungen.

6. Die Anlegung von Volksbibliotheken, in denen auch die besten populär-naturwissenschaftlichen Werke zu finden sein müssen, sollte mit demselben Eifer wie seitens der „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung“ auch von seiten des Staates und der Gemeinden gefördert werden.
7. Männer, die mit den Resultaten neuzeitlicher Naturforschungen vertraut sind, sollten noch mehr als bisher durch öffentliche Vorträge, die auch der ärmere unserer Volksgenossen besuchen kann, belehrend und anregend zu wirken suchen.
8. Die mit dem Naturleben zusammenhängenden, sinnigen Gebräuche, die von unsern Altvordern auf uns überkommen sind, sollten — wie bereits bemerkt — statt ausgerottet, konserviert werden.

Das wären im kurzen so etwa die Vorschläge, die ich zu machen hätte. Näher auf sie einzugehen, ist nicht möglich, denn jeder einzelne bedürfte einer gründlichen Beleuchtung, die eine Zeit in Anspruch nehmen würde, wie sie uns hier nicht zu Gebote steht. Aber auch ohne mich weiter über die empfohlenen Mittel, den Natursinn in unserm Volke zu heben, zu verbreiten, glaube ich, daß Sie meinen Vorschlägen im *allgemeinen* Ihre Zustimmung nicht versagen werden.

Jedoch alle diese Mittel sind klein im Verhältnis zu dem „großen Mittel“, von dem wirklich Heil zu erhoffen ist, nämlich *der Schule und dem in ihr erteilten Unterrichte*. Die Frage nach der Umgestaltung des naturgeschichtlichen Schulunterrichts ist eine pädagogische und kann gründlich nur vor einem Kreise von Berufspädagogen entrollt werden. Jedoch, in Ihnen begrüßt die deutsche Lehrerschaft willkommene Bundesgenossen. Ihre Arbeit läuft — wie schon der Name Ihrer Vereinigung sagt — darauf hinaus, die Bildung in unserem Volke zu heben und zu vertiefen, also auf genau dasselbe, was die Lehrer aller Kategorien von berufswegen zu fördern *verpflichtet* sind. Sie sind also auch Pädagogen; wenn auch wohl nur zum kleinsten Teile dem Amte nach, so doch der Tat nach, und darum kann und muß ich diese Frage hier kurz erörtern.

Wenn im Staate irgend etwas „faul“ ist, so ruft man vielfach nach der Schule, die man sonst oft nur recht schlecht kennt. Denken Sie z. B. an die Zeit, als Preußen von dem Fuße Napoleons zertreten im Staube lag. Da sprach König Friedrich Wilhelm III. die ewig denkwürdigen Worte: „Zwar haben wir an Flächenraum ver-

loren, zwar ist der Staat an äußerer Macht und äußerem Glanze gesunken; aber wir wollen und müssen sorgen, daß wir an innerer Macht und an innerem Glanze gewinnen. Und deshalb ist es mein ernster Wille, daß dem Volksunterrichte die größte Aufmerksamkeit gewidmet werde.“ Und der edle, weitblickende Freiherr v. Stein meinte gleichfalls: „Am meisten ist von der Erziehung und dem Unterrichte der Jugend zu erwarten.“ Oder schauen Sie auf Frankreich! Was tat es, als es im Jahre 1870/71 so gründlich aufs Haupt geschlagen wurde? Außer an eine Reorganisation des Heeres ging es sofort an eine Neugestaltung des Schulwesens. Und wie in jenen Zeiten, so ist es noch heute: wenn man sieht, daß die finsteren Mächte des Umsturzes, der Irreligiosität, des Materialismus u. a. die Wurzel des Volksstammes lockern und ihm Verderben drohen, dann soll die Schule helfen, die aber leider in diesen Fällen nur recht herzlich wenig tun kann. In dem Falle, der uns hier aber interessiert, kann sie wohl etwas tun, und zwar etwas ganz Bedeutendes! Ehe ich das aber näher ausführe, möchte ich Sie — ohne mit Details zu belästigen — an den Unterricht erinnern, wie Sie ihn selbst wohl zumeist genossen haben, und wie er noch heutzutage in der Mehrzahl unserer Schulen betrieben wird.

Lehrer oder Schüler bringen eine Anzahl Pflanzen, die oft mit der Wurzel aus dem Boden gerissen sind, zum Unterrichte, und dann geht es an ein möglichst eingehendes Beschreiben des Objekts, meist nach einer feststehenden Disposition. Zuerst betrachtet man die Wurzel, ob sie eine Hauptwurzel ist, oder ob sie aus Nebenwurzeln besteht; dann den Stengel, ob er aufrecht, aufsteigend, rund, kantig 2c. ist; dann werden Blattform und Blattstellung genau festgestellt, dann werden Blüte und Frucht beschrieben, und wenn man endlich noch einige Worte über den Standort und über den Nutzen oder Schaden angefügt hat, den die Pflanze vielleicht dem Menschen bringt, dann ist man fertig, und — die Beschreibung einer zweiten Pflanze kann beginnen. Ganz ähnlich gestaltet sich die Behandlung eines Tieres; es wird beschrieben vom Kopf bis zu den Füßen, und wenn man diesem geisttötenden Wortkram noch einige Mitteilungen über die Lebensweise 2c. hinzugefügt hat, dann glaubt man mehr als genug getan zu haben.

Was sagen wir nun über den Wert eines solchen Unterrichts? Er ist sehr gering, wie viele von Ihnen wohl an sich selbst erfahren haben. Denn ob ein Blatt fiederspaltig oder fiederschnittig ist, ob es

gesägt, gekerbt, gezähnt ꝛc. ist, wie viele Zehen jedes der betrachteten Tiere besitzt und in welche Formel sich seine Zähne bringen lassen, das muß doch einem Manne, der nicht Botaniker oder Zoologe von Fach ist, ganz gleichgiltig sein! Und wie lange wird dann ein solches Wissen festgehalten? Kaum ist der Schüler dem Zwange der Schule entwachsen, so wird es wie ein lästiger Ballast über Bord geworfen. Und in der Tat einen großen Verlust hat er nicht zu beklagen! Schlimm genug aber, daß er wie ein Fremdling durch Wald und Feld wandelt und von der Natur und vom Bau seines eigenen Leibes nicht viel mehr weiß als das unwissende Kind. H. Spencer übertreibt wirklich nicht, wenn er sagt: „Menschen, die erröten würden, wenn man sie dabei ertappte, daß sie Eurípides statt Eurípides sagten, oder die nur den geringsten Verdacht einer Unkenntnis inbetreff der fabelhaften Arbeiten eines fabelhaften Halbgottes wie eine Beleidigung aufnehmen würden, die zeigen nicht die geringste Scham beim Geständnis, daß sie nicht wissen, wo die eustachischen Röhren liegen, welches die Tätigkeiten des Rückenmarkes sind, welches die normale Zahl der Pulsschläge ist, und wie die Lungen atmen.“

Und wie steht es mit dem Natursinn, der jedem Menschen angeboren ist? Er wird geradezu totgeschlagen; er erstickt von dem Ballast von terminologischen Bezeichnungen, unter Zahnformeln und Zahlen von Stempeln und Staubgefäßen, unter dem Wust ödester Systematik! Dem geistig auch nur einigermaßen geweckten Kinde wird es ergehen wie dem gemütvollen Rosegger, der in den Schriften des „Waldschulmeisters“ über die übliche Art, naturgeschichtlichen Unterricht zu erteilen, treffend folgendes sagt: „Ich habe begonnen, Pflanzenkunde zu treiben; ich habe mit meinen Augen dieselben Pflanzen betrachtet, stunden- und tagelang. Und ich habe keine Beziehung gefunden zwischen dem toten Blatt im Buche und dem lebendigen im Walde. Da sagt das Buch von der Genziane, diese Pflanze gehöre in die fünfte Klasse, unter dieser in die erste Ordnung, kommme in den Alpen vor, sei blaublütig, diene zur Medizin. Es spricht von einer Anzahl Staubgefäßen, von Stempel und Fruchtknoten ꝛc. Und das ist der armen Genziane Tauf- und Familienschein. O, wenn so eine Pflanze ihre eigene, mit eitel Ziffern gezeichnete Beschreibung selbst lesen könnte, sie müßte auf der Stelle erfrieren. Das ist ja frostiger wie der Reif des Herbstes.“

Diese Weise, die Naturgeschichte zu lehren, entspricht dem Stande der Wissenschaft, wie er etwa vor 100 Jahren war. Die Wissenschaft hat seit dieser Zeit aber riesige Fortschritte gemacht, Fortschritte, die unserm Zeitalter das Gepräge eines naturwissenschaftlichen geben. Wollte die Schule nicht mit fortschreiten, das neue bessere an die Stelle des minderwertigen Alten setzen, so würde sie ihre erhabene Mission, die Jugend in das Leben der Gegenwart einzuführen, nicht erfüllen. Stillstand ist stets — Rückgang! Die Wissenschaft begnügt sich nicht mehr damit, die Naturwesen zu beschreiben, sondern sie allseitig verstehen zu lehren. Was damit gemeint und wie dieser Fortschritt der Wissenschaft für den Unterricht zu verwerten ist, möchte ich Ihnen kurz an zwei Beispielen zeigen.

Ich wähle zuerst ein pflanzliches Objekt, das allen bekannt ist, den Apfelbaum. Wie sich seine Behandlung im Unterricht vielfach gestaltet, zeigt uns ein weitverbreitetes Schulbuch, in dem sich folgende stichwortartig wiedergegebene Beschreibung findet. „Der gemeine Apfelbaum wächst wild in unsern Wäldern und wird der wohlschmeckenden Apfelfrucht wegen in Gärten angepflanzt. Blätter gesägt, doppelt so lang als der Stil, eiförmig. Blütenknospen behaart. Blüten in 6—10 blütigen Dolden. Staubblätter auf dem Rande des einblättrigen, fünfzipfeligen Kelches. Blumenblätter rot oder weiß; Staubbeutel gelb. Die 5 Griffel am Grunde verwachsen. Frucht gelblich, grün, rot oder bunt, wohlschmeckend; sie ist eine Scheinfrucht.“ Eine solche Art trivialster Beschreiberei wird Ihnen aus der Erfahrung, sicher aber aus Ihrer eigenen Jugend ja hinreichend bekannt sein.

Eine den Forderungen moderner Pädagogik entsprechende Betrachtung des Apfelbaums dürfte sich unter Berücksichtigung der in obiger Beschreibung berührten Punkte — aber ohne vollständig zu sein — etwa folgendermaßen gestalten:[1] Besuchen wir den Apfelbaum im zeitigen Frühjahr, so sehen wir an jedem Zweige zahlreiche Knospen. Pergamentartige Hüllblättchen verwahren die jungen Triebe, Blätter und Blüten sorgsam gegen Kälte und Trockenheit. Bricht die Knospe

---

[1] Eine weitere Ausführung dieser das Leben der Pflanzen berücksichtigenden Gedanken findet sich in meinen: „Pflanzen der Heimat, biologisch betrachtet. Eine Einführung in die Biologie unserer verbreitetsten Gewächse und eine Anleitung zum selbständigen und aufmerksamen Betrachten der Pflanzenwelt.“ Mit 128 farbigen und 22 schwarzen Tafeln. Stuttgart 1896. Verlag von Erwin Nägele.

auf, so fallen die Hüllblättchen ab, weil nun nutzlos. Die jungen Blätter sind spiralig zusammengerollt, bieten also den Sonnenstrahlen und der Luft eine kleine Oberfläche dar, sind dadurch also gegen Vertrocknen und zu starke Wärmeabgabe geschützt. Die Behaarung ist den jungen Blättern ein weiterer Schutz dagegen. Ist das Blatt entfaltet, so bietet es seine ganze Oberfläche den belebenden Strahlen dar. Haare fallen ab, weil jetzt ohne Bedeutung. Blätter mit großen, eirunden Blattflächen; darum lange bewegliche Stiele: Schutzmittel gegen Zerreißen durch den Wind. Blüten weiß und rot (auffällig) gefärbt; stehen in Büscheln: Der blühende Baum wie mit Schnee bedeckt, leuchtet weithin; lockt Insekten an, die den Honig lecken und dafür die Bestäubung vermitteln. Da die Narben vor den Staubbeuteln reifen: Fremdbestäubung der Blüten, die die größte Aussicht auf guten Fruchtansatz bietet. Samen werden durch Vögel verbreitet. So lange die Samen noch nicht reif sind, sind die Früchte grün, also unauffällig, hart und sauer: Schutz gegen vorzeitiges Verspeistwerden. Sind sie reif, dann lockt der Baum die Vögel an. Früchte bunt, rotbackig; süßes Fleisch. Samen mit einer harten, pergamentartigen Hülle: gehen unverletzt durch den Darm vieler Vögel, die unfreiwillig die Aussaat besorgen.

Und nun ein zoologisches Objekt, und zwar möchte ich ein ausländisches, aber gleichfalls allgemein bekanntes wählen, den indischen Elefanten. Die „Zoologie" desselben Leitfadens, dem die Beschreibung des Apfelbaumes entlehnt ist, teilt über das Tier folgendes mit (stichwortartig gekürzt): „Elefanten haben an den Füßen je 4 oder 5 Zehen, welche von kleinen Hufen eingeschlossen sind (Vielhufer). Nase zu einem 2—2,50 m langen Rüssel verlängert; Eckzähne und untere Vorderzähne fehlen. Vorderzähne des Oberkiefers 1—2 m lange Stoßzähne. Zahnformel: $\frac{1.020.1.}{1\ 000\ 1}$ — Der indische Elefant hat eine flache Stirn, kleine, bewegliche Ohren, wellenförmige Schmelzleisten auf den Backenzähnen; an den Vorderfüßen je 5, an den Hinterfüßen je 4 Zehen. Bewohnt Indien, Siam, Ceylon. Stoßzähne werden je 74 kg schwer. Haut borkig, braun oder schiefergrau und nur in der Jugend sparsam mit Borsten bekleidet. Rüssel dient zum Riechen, Tasten, Greifen — kann damit Geldstücke aufheben, Knoten lösen, Bäume umbrechen — Verteidigungsmittel. — Sinne gut, bis auf das Gesicht. Gelehrig. Wird in Umzäunungen gefangen. Stoßzähne

liefern Elfenbein. Nahrung: Gräser, Baumblätter. In Indien Haustier."

Meiner Ansicht nach müßte sich die Behandlung [1]) wesentlich anders, nämlich folgendermaßen gestalten:

Wer den uns höchst sonderbarlich erscheinenden Bau des Elefanten verstehen will, der darf die Verhältnisse nicht unberücksichtigt lassen, unter welchen das Tier in seiner

I. Heimat lebt. — Da, wo sich in Vorder- und Hinterindien und den benachbarten Inseln Ceylon, Sumatra und Borneo von der Ebene bis hoch in die Gebirge noch unabsehbare Urwälder ausdehnen, ist der Elefant anzutreffen. Hohe Wärme und große Feuchtigkeit des Bodens haben hier einen sehr üppigen Pflanzenwuchs gezeitigt. Zwischen den Bäumen des Waldes findet sich ein überaus dichtes Unterholz. Armstarke Schlingpflanzen flechten sich um Baum und Strauch und gestalten den Wald zu einem Dickicht, das für den Menschen undurchdringlich ist. Die Säugetiere, welche in dieser Wildnis leben, müssen entweder Baumtiere sein, welche ihren Weg von Ast zu Ast und von Baum zu Baum nehmen, oder kleine Bodentiere, welche wegen ihrer geringen Körpergröße durch das Dickicht hindurchschlüpfen können, oder endlich gewaltige Riesen wie der Elefant, die sich einen Weg durch dieses Wirrnis zu bahnen vermögen.

II. Der Elefant, ein Durchbrecher des Urwalds.

1. Sein gewaltiger Leib ist ein riesiger Keil, welcher das Dickicht auseinanderbricht. Zudem ist derselbe starr und seitlich zusammengedrückt. (Könnten wohl ein Löwe mit seinem biegsamen oder ein Rind mit seinem dicken, runden Leibe, selbst wenn diese Tiere Elefantengröße hätten, eine solche Arbeit verrichten?) Unter der Wucht seines Ansturmes zerreißen selbst armstarke Schlingpflanzen und brechen mäßig starke Bäume. Welche erstaunliche Kraft ein solches Tier besitzt, geht daraus hervor, daß ein starkes gezähmtes Männchen eine Last von 1000 kg fortzutragen vermag.

2. Die säulenförmigen Beine, auf welchen der oft mehr als 3000 kg schwere Körper ruht, zerstampfen die strauchartigen Pflanzen, und die Füße, an welchen äußerlich die Zehen nicht zu erkennen sind (Latschenfüße) — nur hufartige Nägel deuten die Lage

---

[1]) Die nachfolgende Darstellung ist meinem „Lehrbuche der Zoologie für höhere Lehranstalten und die Hand des Lehrers" entnommen. Verl. ebend.

derselben an —, gleichen gewaltigen Klötzen, die das Gestrüpp dem Boden gleich machen.

3. Wollte z. B. ein Rind, dessen Haut doch wahrlich nicht dünn ist, das Dickicht des indischen Urwaldes durchbrechen, so würde es sich an den Dornen oder den hervorstehenden und abgebrochenen Ästen bald so stark verletzt haben, daß es mit todbringenden Wunden über und über bedeckt wäre. Die außerordentlich starke, brettartige Haut, die den Leib des Elefanten bedeckt, ja gleichsam panzert, vermögen Dornen oder Äste nicht zu verletzen.

4. Nur hier und da findet man am Körper des Tieres einige Haare; seine Haut ist fast nackt. Warum? Nun, weil jede Behaarung beim Durchbrechen des Urwalddickichts bald verloren gehen würde. Zudem lebt der Elefant ja in heißen Gegenden, so daß er eines besonderen Wärmeschutzes wohl entbehren kann (vgl. mit Mammut, Absch. VI).

III. Der Elefant, ein Pflanzenfresser.

1. Da der riesige Koloß eine große Menge von Nahrung gebraucht, so muß sein Maul auch mit riesigen Backenzähnen zum Zermalmen derselben ausgerüstet sein. In jedem Kiefer findet sich allerdings jederseits meist nur ein solcher Zahn, der dafür aber 40 cm lang und 10 cm breit werden kann und aus mehreren quergestellten Platten zusammengesetzt ist. Nützen sich die Zähne durch längeren Gebrauch ab, so werden sie durch andere ersetzt, die hinter denselben sich bilden und immer weiter nach vorn geschoben werden.

2. Solche riesigen Zähne können nur von gewaltigen Kaumuskeln in Tätigkeit gesetzt werden. Zudem bedürfen die in Absch. III, 5 erwähnten Stoßzähne eines festen Haltes. Diese Umstände machen uns die Größe des Kopfes verständlich. Die auffallend dicken Schädelknochen lassen den Kopf nicht nur ungemein hoch erscheinen, sondern schaffen auch für die Muskeln die nötigen Ansatzflächen. Um das Gewicht des Schädels nicht unnötig zu vergrößern, finden sich in diesen Knochen lufthaltige Höhlen in einem Maße wie bei keinem anderen Säugetiere.

3. Bei den Säugetieren, welche die Nahrung vom Erdboden aufnehmen (vgl. dagegen Baum-, Luft- und Wassertiere), muß entweder der Hals so lang sein, daß das Maul den Boden berührt, oder es muß — falls der Hals kürzer ist — dem Maule die Nahrung mit Hilfe handförmiger Vordergliedmaßen zugeführt werden. Die Vorder-

füße des Elefanten können aber eine solche Arbeit nicht leisten, und welche Muskelmassen würden dazu gehören, den Schädel mit den gewaltigen Zähnen auf einem langen Halse zu bewegen! Die Arbeit, die Nahrung zu ergreifen und in das Maul zu befördern, ist der Nase übertragen, welche zu dem Rüssel verlängert ist. Die Nasenscheidewand erstreckt sich bis zur Spitze des Rüssels, woselbst sich ein sehr beweglicher, fingerförmiger Fortsatz findet. Eine große Anzahl von Muskeln verleiht dem Rüssel seine außerordentliche Beweglichkeit und Dehnbarkeit. Er ist nicht nur des Tieres Geruchs-, sondern auch Tast- und Greifwerkzeug. Mit ihm vermag es sowohl einen winzigen Gegenstand vom Boden aufzuheben, als auch starke Bäume zu entwurzeln. Mit ihm reißt es große Büsche Gras aus dem Boden, ganze Büsche Zweige von den Bäumen oder bricht armstarke Äste ab und führt sie dem Maule zu. Mit ihm saugt es Wasser auf und spritzt sich dasselbe in das Maul oder als kühlendes Bad über den Rücken. Kurz: Der Rüssel ist dem Elefanten Finger, Hand und Arm zugleich. Sein Vorhandensein ist also notwendig wegen

4. der Kürze des Halses. Er gleicht der Schwerfälligkeit, die sich in allen Bewegungen des Körpers kundgibt, vollständig aus.

5. Der Elefant ergreift die Bäume und Äste, welche er abbrechen will, nur an einem Punkte mit dem Rüssel. Da dieselben aber elastisch sind, so werden sie sich auf diese Weise wohl biegen, aber nur schwer abbrechen lassen. Es muß ein Widerhalt da sein, über welchen sie geknickt werden. Das sind die beiden mächtigen, weit aus dem Maule ragenden Vorderzähne des Oberkiefers, die Stoßzähne. Da diese Zähne wurzellos sind, wachsen sie beständig nach, so daß jeder von ihnen ein Gewicht bis zu 50 kg erreichen kann. — Rüssel und Stoßzähne sind neben den Säulenfüßen auch Verteidigungswaffen des Tieres gegen den Tiger und den Menschen.

IV. Der Elefant ist ein friedliches Tier wie alle Pflanzenfresser. Scheu geht er dem Menschen aus dem Wege. Der feine Geruch (Rüssel) verkündet ihm schon von weitem die Anwesenheit dieses seines gefährlichsten Feindes. Von seinem scharfen Gehör wissen alle Jäger zu berichten. Die großen, fächerförmigen Ohrmuscheln, welche aufgerichtet wie riesige Schallbecher wirken, fangen selbst das geringste Geräusch auf. Die kleinen Augen deuten auf ein schwaches Gesicht. Das Tastgefühl in der Spitze des Rüssels ist ungemein fein.

V. Bedeutung des Elefanten für die Natur und den Menschen. Im Urwalde richtet er selbstverständlich keinen Schaden an. Bricht aber eine Elefantenherde in eine Plantage ein, so verwüstet sie alles. In Indien jagt man die Tiere meist nur, um sie zu zähmen und zum Tragen schwerer Gegenstände abzurichten; selten nur tötet man sie ihrer Stoßzähne wegen, die das wertvolle Elfenbein liefern. Anders aber verfährt man mit ihren

VI. Verwandten, dem afrikanischen Elefanten, der nur dieser Zähne wegen schonungslos niedergeschossen und wohl bald ausgerottet sein wird. Seine Ohren sind noch größer als die seines indischen Vetters. — Große Massen von Elfenbein kommen zu uns auch aus Sibirien. Es stammt von dem ausgestorbenen Mammut, das man sogar noch wohl erhalten — selbst das Fleisch war nicht verwest — in dem beständig gefrorenen Boden des nördlichen Teiles dieses Landes gefunden hat. Die gebogenen Stoßzähne dieses vorweltlichen Riesen erreichen eine Länge bis zu 4 m und ein Gewicht bis zu 80 kg; seine Haut war mit einem dichten Pelze bedeckt (warum?). —

Ich glaube, die Gegenüberstellung beider Betrachtungsweisen an der Hand greifbarer Beispiele läßt die auffälligen Unterschiede beider Behandlungsweisen erkennen. Dort die äußere Form, hier eine Einführung in den ursächlichen Zusammenhang von Bau- und Lebensweise; dort ein Aufzählen der charakteristischen Eigenschaften, hier eine Einführung in das Verständnis derselben; dort der Balg und die tote Pflanze, hier lebende Organismen. Und welchen Wert beide Betrachtungsweisen nach der uns hier allein interessierenden Entwickelung eines lebendigen Natursinns haben und haben müssen, das dürfte ebenso augenfällig sein. Wie jemand seine Muttersprache nicht lieb gewinnen kann, der nur deren Grammatik kennt, oder die Geschichte, die er nur an der Hand trockener Tabellen erlernt hat, oder die Geographie, die für ihn nur ein Konglomerat von Bergeshöhen, Quadratmeilen und Namen ist: so wird auch der die Natur nicht lieben lernen, der sie nur aus jenen Äußerlichkeiten kennt. Wer sich aber in ihre Herrlichkeit vertieft, wer ihren Pulsschlag vernommen, ihrem Walten gelauscht hat, dessen Gemüt ist nicht leer ausgegangen, und dessen Natursinn hat einen mächtigen und — glaube ich — anhaltenden Antrieb erhalten; denn, wem das Auge geöffnet und der Sinn geschärft ist, der wird nicht blind, geist- und interesselos durch Gottes schöne Welt wandeln!

Ein solcher Unterricht kann aber nur unter gewissen Bedingungen gedeihen, von denen nur zwei hier zum Schluß kurz berührt sein mögen. Wer in seinem Leben kein Kunstwerk gesehen hat, der redet von der Kunst wie der Blinde von der Farbe. Und wer nicht oft und innig mit der Natur in Berührung gekommen ist, der kann sie nicht lieben; denn er kennt sie ja nicht. Darum — ich komme hier nochmals auf das erste der früher genannten „kleinen Mittel", die Schulausflüge, zurück — muß das Kind so oft als möglich in die Natur hinausgeführt werden, daß es schaue und sich begeistern lerne an den Wundern, die uns allerorten umgeben. Und die zweite Bedingung liegt im Lehrer selbst: Übertragen Sie einen noch so fruchtbaren Garten einem noch so fleißigen, aber unwissenden Gärtner: — der Garten wird nur geringen Ertrag geben. Stellen Sie in eine Schule einen noch so gewissenhaften Lehrer, er wird den Natursinn seiner Schüler nicht anregen können, wenn ihm selbst die Natur ein Buch mit sieben Siegeln ist Wie aber das naturwissenschaftliche Können des Gros der Lehrerschaft an höheren wie niederen Schulen vielfach beschaffen ist, das zeigt Ihnen deutlich der Umstand, daß Bücher, wie das, dem ich obige Proben entnahm, die unumschränkte Herrschaft führen, und daß jene geistlose und geisttötende Beschreiberei in der Mehrzahl unserer Schulen noch in schönster Blüte steht.

Soll sich das Blümlein „Natursinn" in den Herzen der Jugend recht entwickeln und gute Früchte tragen, so ist es ein unabweisbares Bedürfnis, daß die naturwissenschaftliche Bildung der Gärtner, nämlich der Lehrer, vertieft werde. Mit ausgedienten Unteroffizieren, wie sie die Herren v. Massow und Professor Bornhak der Volksschule wünschen, ist freilich nichts zu machen. Schulehalten heißt nicht eindrillen und einexerzieren, sondern Menschen bilden, und das ist eine schwere Arbeit, die eine sittlich gereifte und durch und durch gebildete Persönlichkeit fordert. Und von einer solchen Persönlichkeit ist, abgesehen von jenen „kleinen Mitteln", in erster Linie auch nur zu erwarten: Die Hebung des Natursinns in der Jugend und im Volke.

Professor Dr. O. Schmeil, Magdeburg.

22. Über Lebensgemeinschaften.

Eine eingehende biologische Behandlung der Einzelwesen ist — wie bemerkt — m. A. nach in den Schu-

len aller Kategorien der Kernpunkt des gesamten Unterrichts und das Fundament zu allen weiteren Belehrungen. Wir haben es in der Natur aber nicht mit vielen, wie in einem Museum unvermittelt nebeneinanderstehenden Objekten, sondern mit einem großen, allerdings noch bei weitem nicht vollständig erkannten Organismus, mit einem wunderbar gefügten Ganzen zu tun. So wissen wir z. B., daß das Vorkommen eines Naturkörpers an einer gewissen Örtlichkeit durchaus nichts Zufälliges ist, sondern daß Tiere und Pflanzen — pointiert ausgedrückt — genau wie der Mensch ein „Produkt ihres Bodens“ sind, daß die einzelnen Wesen sich zum Teil gegenseitig bedingen, aufeinander nachteilige oder fördernde Einflüsse ausüben u. s. f. Soll der Unterricht dem Schüler ein „gewisses“ Verständnis der umgebenden Natur erschließen, so darf er sich, besonders auf den höheren Stufen, nicht an Einzelbetrachtungen genügen lassen, sondern muß auch das Verhältnis der Naturkörper zueinander berücksichtigen. Wie weit dies zu geschehen hat, dafür kann es natürlich keine bestimmte Norm geben; denn hierbei ist — wie bei allen pädagogischen Maßnahmen — das geistige Niveau der zu Unterrichtenden in erster Linie ausschlaggebend. Der veraltete morphologische Unterricht nahm von jenem Verhältnis meist nur kurz Notiz, indem er den Wohnort eines Tieres, den Standort einer Pflanze oder den Nutzen resp. Schaden angeben ließ, den ein Naturkörper dem Menschen, dessen Haustieren oder Kulturpflanzen oder dessen wildlebenden Gehilfen in Feld und Wald brachte. So unbefriedigend das eine sein mußte, so ungenügend und einseitig war das andere. Die Fragen nach der Ursache des Auftretens eines Wesens an einem bestimmten Orte und nach der Abhängigkeit desselben von den Verhältnissen dieser Lokalität blieben zumeist vollkommen unberührt. Warum z. B. die Wasserpflanzen gerade am Wasser wachsen müssen und nicht auf sonniger Bergeshöhe gedeihen können, warum die Pflanzen, die im dunklen Schatten unserer Wälder leben, so ganz anders gebaut sein müssen als die an dürren Rainen und harten Wegen, warum so viele Tiere des Feldes ein erdfarbenes, die der Bäume ein rindenfarbenes, die der Wüste ein wüstenfarbenes Kleid tragen 2c., das sind Fragen, die man unberücksichtigt ließ, z. T. auch lassen mußte, weil wir die Kenntnis dieser Wechselbeziehungen zumeist erst der Neuzeit verdanken.

Und andererseits sind die Wechselbeziehungen zwischen den einzelnen Wesen weit mannigfacher als die, welche durch die zwei Worte „Nutzen

und Schaden" ausgedrückt werden können! Tausenderlei Fäden spannen sich zwischen den einzelnen Naturdingen aus! Würde auch nur einer reißen, so wäre das für das betreffende Wesen nicht allein ein besonderer „Nutzen oder Schaden", sondern vielfach sogar der notwendige Untergang oder der Grund zu ungeheurer Ausbreitung, durch welche die Harmonie, das Gleichgewicht in der Natur oft vollständig zerstört würde! So kann z. B. unsere Blumenwelt des leichtbeschwingten Insektenvolkes nicht entbehren; würden die Insekten, die vielfach die einzigen wirksamen Bestäubungsvermittler unserer Blumen sind, aussterben, so würden auch die letzteren zugrunde gehen; unsere Fluren müßten verarmen; es würden Verhältnisse eintreten, wie solche in geologisch weit zurückliegenden Zeiten herrschten; nur Farne, Moose, Pilze, Flechten und die höheren Pflanzen, die durch Vermittlung des Windes bestäubt werden, könnten sich erhalten. Oder ein anderes Beispiel: würden die Raubtiere aussterben, so würden sich die Pflanzenfresser in einer Weise vermehren, — ich erinnere nur an die Kaninchenplage in Australien — daß unsere ganze Pflanzenwelt und damit die Existenz des Menschen im höchsten Maße gefährdet wäre. Oder noch ein drittes Beispiel: Wenn Kabeljau und Hering an den Küsten unserer Nordmeere nicht mehr erscheinen würden, so wäre den Fischern eine Existenz in jenen Gegenden nicht mehr möglich; die blühenden Städte müßten verarmen und die Hütten verfallen. Nun hängt aber das Leben des Kabeljaus jener Meere in erster Linie vom Hering ab, der ihm vorwiegend zur Nahrung dient, und das des Herings wieder von Krebstierchen, die höchstens einige Millimeter groß sind und von ihm in ungemessener Anzahl verzehrt werden, und das der Krebschen wieder von winzigen Pflänzchen (Diatomeen), von denen erst Millionen auf ein Kubikzentimeter gehen: stürben diese aus, so würden jene Krebse und mit ihnen Hering und Kabeljau verschwinden und damit wäre die gesamte — Kultur unserer nordischen Küsten dem Untergange geweiht!

Unsere Kenntnis von der Einheit in der Natur ist jedoch — wie bereits erwähnt — trotz der großen Errungenschaften der Neuzeit noch eine sehr minimale. Daß die Natur ein Organismus, ein einziger großer Leib ist, das *wissen* wir in der Tat *nicht*, wir *ahnen* es nur.[1]) Von einem Wissen können wir erst reden, wenn alle Be-

[1]) Wenn ich die Natur an anderen Stellen als ein Ganzes 2c. bezeichnet habe, so ist dies stets nur unter dieser Reserve geschehen.

ziehungen aufgedeckt und die Tausende von Räseln gelöst sind, die bei einer tieferen Betrachtung der Natur uns noch allerorten entgegentreten. Darum erscheint mir auch die Forderung mehrerer neuer Methodiker, die Schüler zur „Erkenntnis der Natur als eines durch innere Kräfte bewegten und belebten Ganzen“ zu führen, viel zu weitgehend zu sein. Selbst Humboldt, der diesen Satz zuerst aussprach[1]) und in seinem Kosmos zu beweisen versuchte, hat nur Bruchstücke dieser Einheit gekannt, die Einheit selbst aber nur geahnt. Wir sind seit den Tagen jenes großen Forschers zwar ein gut Stück weiter gekommen; aber noch unzählige Rätsel harren der Lösung, und je tiefer der Mensch in die Natur eindringt, desto mehr Fragen werfen sich ihm auf, die er nicht zu beantworten vermag, und desto mehr wird ihm die Wahrheit des durch Goethes Polemik bekannten Wortes A. v. Hallers bewußt: „Ins Innere der Natur dringt kein erschaffener Geist!“ Wohl können wir unsere Schüler einige Blicke in das große Getriebe tun lassen, sie zum Ahnen der Einheit führen und zum Weiterstreben anregen — die volle Wahrheit ist aber nicht für uns Menschen, „sondern nur für ihn allein“!

Junge steckt darum in seiner bekannten maßvollen Weise das Ziel weit niedriger; ihm genügt es schon, „wenn ein klares, gemütvolles (?) Verständnis des einheitlichen Lebens in der Natur angestrebt“ wird.[2]) Und ich glaube, daß die anderen Methodiker, welche diese Forderung weit schroffer aussprechen, auch nur dieses gemeint haben. Und in der Tat, wenn wir unsere Schüler anleiten, die Natur von diesem Gesichtspunkte aus betrachten zu lernen, so haben wir getan, was sich überhaupt nur tun läßt.

Da nun der Unterricht von Anfang an nicht die gesamte Natur in den Kreis seiner Betrachtung ziehen kann, so verlangt Junge, daß der Schüler zuerst an kleineren Ganzen der heimatlichen Natur, an sog. Lebensgemeinschaften, das einheitliche Leben erkennen möge, und daß auf Grund dieser Erkenntnis schließlich „ein Verständnis des einheitlichen Lebens der Erde als das einer Lebensgemeinschaft anzustreben“[3]) sei.

Was ist nun eine solche Lebensgemeinschaft? Der Begriff ist von Möbius, dem jetzigen Direktor des Berliner Natur-

[1]) Kosmos, I. Bd., p. VI.
[2]) „Dorfteich“, p. 8.
[3]) „Entwurf eines Pensenplanes“ in den p. 25 bereits zitierten „Beitrag zur Methodik ꝛc.“.

historischen Museums, einem der hervorragendsten Forscher der Neuzeit, in einer Arbeit[1]) über „die Auster und die Austernwirtschaft“ aufgestellt und von Junge zuerst für die Schule in Verwertung genommen. Möbius fand bei seinen Untersuchungen der Austernbänke des Wattenmeeres, daß „jede Austernbank gewissermaßen eine Gemeinde lebender Wesen, eine Auswahl von Arten und eine Summe von Individuen sei, welche gerade auf dieser Stelle alle Bedingungen für ihre Entstehung und Erhaltung finden“, und daß „jede daselbst wohnende Art durch die größte Zahl von Individuen vertreten sei, die sich den vorhandenen Umständen gemäß ausbilden konnte.“ Eine Biocönose oder Lebensgemeinde ist für Möbius also „eine den durchschnittlichen äußeren Lebensverhältnissen entsprechende Auswahl und Zahl von Arten und Individuen, welche sich gegenseitig bedingen und durch Fortpflanzung in einem angemessenen Gebiet dauernd erhalten.“ [2])

Außer dem Beispiele der Austernbank führt Möbius in seiner interessanten Arbeit noch folgenden Fall an, aus dem das Wesen der Lebensgemeinschaft besonders deutlich hervorgeht: In einen großen Karpfenteich in der Nähe von Kiel setzt man in der Regel, nachdem derselbe drei Jahre trocken gelegen hat und mit Hafer und Klee bebaut worden ist, nach Stauung des Wassers 30000 einjährige Karpfen, „welche nach drei Jahren in der Regel 40000 Pfund Speisefische liefern. Um einen noch größeren Ertrag zu erzielen, setzte man einmal mehr als 30000 junge Karpfen in den Teich. Nach drei Jahren lieferte derselbe wohl eine größere Zahl Fische als früher, aber alle zusammen genommen wogen doch nicht mehr als 40000 Pfund. Das Quantum Nahrung, welches der Teich in drei Jahren darbot, reichte

---

[1]) Möbius, Die Auster und die Austernwirtschaft (Berlin, Verlag von Wiegandt, Hempel & Parey, 1877), Abschn. 10; „Eine Austernbank ist eine Biocönose oder Lebensgemeinde.“

[2]) In einer anderen Arbeit („Die Bildung, Geltung und Bezeichnung der Artbegriffe und ihr Verhältnis zur Abstammungslehre.“ In: Spengels Zool. Jahrb., I. Bd., p. 247 Anm.) definiert Möbius den Begriff der Lebensgemeinschaft folgendermaßen: „Mit Biocönose, von *βίος*, das Leben, und *κοινόειν*, etwas gemeinschaftlich haben, also Lebensgemeinschaft, bezeichne ich die Gesamtheit aller Einwirkungen des Wohngebietes, von denen die Eigenschaften und die daselbst zur Ausbildung gelangende Anzahl der Individuen einer Spezies mit bedingt werden. Diese Einwirkungen gehen aus von den chemischen und physikalischen Eigenschaften des Mediums, sowie auch von anderen Tieren und Pflanzen, welche dasselbe Gebiet bewohnen.“

also bloß zur Ausbildung von 40000 Pfund Karpfen aus.“ Diese Tatsache beweist deutlich, daß „jedes biocönotische Gebiet in jeder Generationsperiode das höchste Maß von Leben hat, welches es zu bilden und zu erhalten imstande ist.“ [1])

Vergleichen wir mit dieser Auffassung einer Lebensgemeinschaft die, welche Junge davon hat! Nach ihm [2]) ist „eine Lebensgemeinschaft eine Gesamtheit von Wesen, die gemäß dem inneren Gesetze der Erhaltungsmäßigkeit zusammenleben, weil sie unter denselben chemisch-physikalischen Einflüssen existieren und außerdem vielfach voneinander, jedenfalls von dem Ganzen abhängig sind. resp. aufeinander und das Ganze wirken.“

Bei einem Vergleich beider Definitionen stellt sich nun unwiderleglich heraus, daß Junge den Begriff der Lebensgemeinschaft nicht unwesentlich modifiziert hat, so daß es mir unmöglich erscheint, „seine“ Gesamtheit von Wesen noch als eine Lebensgemeinschaft in dem ursprünglichen Sinne anzuerkennen. Abgesehen von unwesentlichen Unterschieden, die wohl nur durch die sprachliche Fassung bedingt sind, sind es zwei wichtige Momente, die Junge unbeachtet gelassen hat, nämlich 1. daß in einer Lebensgemeinschaft die Zahl der Individuen eine den äußeren Lebensverhältnissen entsprechende (proportionale) ist, und 2. daß sich die Wesen durch Fortpflanzung in dem (abgemessenen) Gebiete dauernd erhalten. [3]) Durch die Ausscheidung dieser beiden wichtigen Punkte stellt sich die Lebensgemeinschaft Junges in der Tat als etwas wesentlich anderes dar als die Biocönose im Sinne von Möbius; denn es ist selbstverständlich, daß ein Begriff durch Eliminieren auch nur eines Moments eine wesentliche Änderung erfährt. (Streichen wir z. B. aus dem Begriffe „Schule“ die Momente „Lehrer“ und „unterrichten und erziehen“, so bleibt eben etwas anderes übrig als eine — „Schule“.)

Es ist nun vollkommen ausgeschlossen, daß ein so klarer Kopf wie Junge Möbius falsch verstanden haben sollte. Die Unmöglichkeit, die streng wissenschaftliche Auffassung des Begriffes in der Schule maßgebend sein zu lassen, hat ihn sicher zu dieser Änderung veranlaßt. [4])

---

[1]) Möbius, l. c. p. 83.

[2]) „Dorfteich“ p. 34.

[3]) In seiner zweiten Definition (p. 43 Anm. 1) läßt Möbius dieses Moment weg; da es mir aber ein sehr wesentliches zu sein scheint, halte ich mich an die erste.

[4]) An einer anderen Stelle (Beiträge zur Methodik p. 60) bezeichnet Junge seine Lebensgemeinschaft sogar noch viel abweichender als „eine Gruppe von Wesen, die gemäß den eigenen Lebensbedürfnissen gebildet ist“.

Nur hätte er nicht versäumen müssen, dies selbst auszusprechen, seine abweichende Auffassung zu begründen oder doch „seiner“ Lebensgemeinschaft eine andere Bezeichnung beizulegen, wie dies seitens einiger Methodiker versucht worden ist. „Lebensgebiete, natürliche Gruppen, Bodengemeinschaften, Naturbilder, Lebensbilder, Kolonien“ rc., oder wie man solche Gemeinschaften sonst noch benannt hat, treffen aber die Sache viel weniger als die Bezeichnungen „Lebensgemeinde oder Lebensgemeinschaft“. „Lebensgemeinschaften im weiteren Sinne“ würde meiner Meinung nach richtiger sein. Jedoch der Streit um den Namen ist wertlos! Junge kam es ja auch nur auf die Sache an!

Die meisten pädagogischen Schriftsteller, die eine Verwendung der Lebensgemeinschaften im Unterrichte wünschen, vermeiden zumeist, anzugeben, was sie denn eigentlich unter einer Lebensgemeinschaft verstehen. Aber aus ihren methodischen Maßnahmen rc. geht deutlich hervor, daß sie mit dem von Möbius festgelegten Begriffe noch viel willkürlicher operieren, als Junge es getan hat. Wie weit dies geht, dafür nur ein Beispiel:

Lay sagt auf p. 53 seiner „Meth. d. nat. Unterrichts rc.“: „Jedes Einzelobjekt bildet mit seiner nächsten Umgebung (Aufenthalt) eine kleine Gemeinde, eine Lebensgemeinde, in der Boden, Pflanzen, Tiere, Mensch, Luft, Licht, Wärme, Wasser die Gemeindeglieder sind.“ Auf p. 58 derselben Arbeit sagt er: „Erst eine genügende Anzahl von Einzelbetrachtungen, als Lebensgemeinden behandelt (!), ermöglichen eine fruchtbare Behandlung von Lebensgemeinschaften im weiteren Sinne: Teich, Wald rc.“ Wenn sich diese beiden Sätze auch nicht durch besondere Klarheit auszeichnen, so sind sie doch immerhin zu verstehen. Was sagt man aber zu der auf p. 69 sich findenden Angabe: „Seit mir die von dem Zoologen Prof. Möbius stammenden Ausdrücke Lebensgemeinde, Lebensgemeinschaft bekannt sind, verwende ich diese in dem angegebenen Sinne, weil sie die Sache anschaulicher bezeichnen, als die von mir früher gebrauchte Bezeichnung gemeinsame Örtlichkeit. Lebensgemeinde und Lebensgemeinschaft bedeutet also (!) bei mir in methodischer Beziehung Betonung der Wechselwirkungen, dann ursächliche Beziehungen, Kausalität.“ Daß jemand „Lebensgemeinschaft“ mit Kausalität identifizieren könnte, das hat sich Möbius, als er jenen Begriff aufstellte, sicher nicht träumen lassen!

Ja, die Konfusion geht noch weiter! Einige Schriftsteller reden sogar von einer „Behandlung der Objekte nach Lebensgemein-

schaften" von einer „Unterrichtsmethode nach Lebensgemeinschaften"[1]) u. dgl. mehr, während die „Lebensgemeinschaften" als pädagogische Maßnahme doch nichts weiter sein können als ein Prinzip der Stoffanordnung. (Siehe auch S. 52 Anm. 1.) Der Begriff der Lebensgemeinschaften ist, wie Lay treffend bemerkt, in der Tat vielfach nur „Phrase, Spielerei und Modetorheit." Und Kerschensteiner[2]) hat ohne Zweifel recht, wenn er behauptet, daß bei den Preßerzeugnissen, die das Wort „Lebensgemeinschaft" an der Stirne tragen, häufig „Reklame und Spekulation des Buchhandels" stark im Spiele sind!

Eine wichtige und oft ventilierte Frage ist die, ob es in unserer heimatlichen Natur Lebensgemeinschaften im strengen Sinne wirklich gibt. Es ist dies mehrfach bestritten worden, aber sicher mit Unrecht. Passen nicht alle Momente der von Möbius gegebenen Definition auf das Meer, fast alle Seen der Ebene und des Gebirges, die Flüsse, Bäche und meisten Teiche, auf die Hochmoore des Gebirges, die Heiden, die Dünen, ja fast auf jeden einzelnen Baum mit seinen Freunden und Feinden? Daß in die meisten dieser Gemeinschaften auch der Mensch eingreift, tut nichts zur Sache. Auch er ist ja nur ein Naturwesen, das genau wie jedes andere die Zusammensetzung der Gemeinschaft nach Art und Zahl der Wesen beeinflußt.[3]) Ob z. B. ein Reiher die Fische eines Sees verzehrt, oder ob sie ein Mensch mit kunstvollen Netzen fängt, ob ein Gewässer durch eingeleitete Fabrikwässer oder durch eine verheerende Infektionskrankheit (z. B. die Krebspest) entvölkert wird u. s. w., bleibt sich vollkommen gleich: alle die in der Diagnose von Möbius als wesentlich bezeichneten Momente passen auf diese Gemeinschaften.

Anders aber steht es mit den Gemeinschaften, die wie der Garten, das Feld, der Forst und die Wiese direkt in der Pflege des Menschen

---

[1]) cf. Landsberg in der Einleitung seines p. 66 zitierten „Hilfs- und Übungsbuch."

[2]) Kerschensteiner, Betrachtungen zur Theorie des Lehrplanes. München, C. Gerber, 1899. Die klare und geistvolle Arbeit kann aufs wärmste empfohlen werden.

[3]) Wenn Kießling und Pfalz („Wie muß der Naturgeschichtsunterricht sich gestalten ꝛc." Braunschweig, Bruhns Verlag 1888, p. 33) meinen! „Nach Junges Prinzip müssen die Objekte ausgewählt werden, ohne daß die Beziehung derselben zum Menschen maßgebend ist", so befinden sie sich in einem starken Irrtum.

stehen. Sie würden aufhören zu sein, wenn der Mensch seine schützende Hand von ihnen abziehen würde. Sie würden sehr bald verwildern, d. h. in ihren natürlichen (wilden) Zustand zurückkehren: unsere heimischen (oder eingebürgerten) Pflanzen würden sich in einem Grade ausbreiten, daß alle eingeführten (kultivierten) verdrängt würden, so daß man diese „abgemessenen Gebiete" schon nach kurzer Zeit nicht mehr als Garten, Feld oder Forst bezeichnen könnte.

Das sind Lebensgemeinschaften im strengen Sinne nicht — Möbius bezeichnet sie als künstliche Biocönosen[1]) —; denn den Wesen, durch welche sie gebildet werden, fehlt eben die Kraft, sich „durch Fortpflanzung in dem angemessenen Gebiete dauernd zu erhalten", also ein sehr wesentliches Moment.

Ist nun der Begriff der Lebensgemeinschaft im Unterrichte verwendbar? Im Sinne von Möbius nicht, oder doch nur in sehr beschränktem Grade, weil das Moment der Zahl (von Arten und Individuen) nur in den seltensten Fällen genügend berücksichtigt werden kann. Die aus dem oben angeführten Beispiele vom Karpfenteiche resultierende Tatsache ist sicher von hohem Interesse, bildet sie doch das Fundamment der ganzen teichwirtschaftlichen Produktionskunde; für die Schule aber muß sie so lange unberücksichtigt bleiben, so lange nicht Versuche in ähnlichem (ganz abgesehen von Versuchen in gleichem) Stile angestellt werden können. Wollten wir sie trotzdem unterrichtlich verwerten, so müßte sie geglaubt werden: aber vor einem solchen Andozieren müssen wir uns wohl hüten, wenn wir nicht aus dem Regen in die Traufe kommen wollen. Genau dasselbe würde für die Auffassung des Feldes, der Wiese und des Waldes als „Lebensgemeinschaften im strengsten Sinne" gelten. Was der Acker bei richtiger Bewirtschaftung zu tragen, welches Kapital der Wald im günstigsten Falle zu liefern vermag, das sind Angelegenheiten, die in der Land- resp. Forstwirtschaftslehre zu erörtern sind, aber nicht in der Schule.

Die „Lebensgemeinschaften im weiteren Sinne" dagegen können m. A. nach im Unterrichte nicht unberücksichtigt bleiben. Ob von ihnen auszugehen ist, oder ob sie am Schlusse des Jahres nur die Konzentrationsmittelpunkte der behandelten Stoffe abzugeben haben, ob die zu

---

[2]) I. c. p 85.

behandelnden Objekte einer oder mehreren Gemeinschaften zu entnehmen sind ꝛc., das ist nun gerade nichts Unwesentliches, aber durchaus nicht der springende Punkt.[1] Auffälligerweise hört und liest man aber immer wieder, daß in der Anwendung der Lebensgemeinschaften das Heil des Unterrichts liege! Weit gefehlt! In der Vertiefung des Unterrichts, dem denkenden Erfassen der Erscheinungen, der stärkeren Berücksichtigung der Biologie und der Kausalität gipfelt — wie bereits erwähnt — das Wesen der Reformbewegung. Und weil die Lebensgemeinschaften darauf hindrängen, daß die Natur nicht als ein Konglomerat, sondern als ein Organismus erfaßt werde: deshalb ihre Wichtigkeit für den Schulunterricht, aber das Wichtigste sind sie nicht![2]

Was ist aber von den sog. Lebensgemeinschaften der Fremde z. B. der Wüste, der Steppe, der Pflanzung, des Urwalds, des Polargebiets oder des Meeres, die einige neuere Methodiker in die Schule eingeführt wissen möchten? Lassen wir ein Beispiel reden, das wir der „Naturkunde“ von Partheil und Probst[3]) entnehmen. Es heist dort über die „Mittelmeerländer“ wörtlich so:

„Der Sommer ist im Mittelmeergebiete regenlos. Im Winter dagegen herrschen veränderliche Winde. Westwinde bringen dann reichlichen Regen. Wegen der südlichen Lage ist der Winter immer mild; Schnee gehört zu den Seltenheiten, wenigstens in der Ebene. Die Gewächse brauchen daher nicht gegen große Kältegrade geschützt zu sein wie bei uns. Die immergrünen Laub-

---

[1]) Über die bei der Behandlung von Lebensgemeinschaften maßgebenden Gesichtspunkte vgl. Junges „Dorfteich“.

[2]) „Dies zu sagen,“ meint Martin in seinem Artikel „Für die Lebensgemeinschaften — wider die Konzentration?“ (Päd. Monatsbl. 1898), „habe keinen Sinn (!), weil die „Lebensgemeinschaft“ Lehrplanprinzip für die Auswahl (?) des Unterrichtsstoffes, die „denkende Erfassung“ ein methodisches Prinzip jeder Lehreinheit sei; jedes dieser beiden Prinzipien wäre an seiner Stelle von Wichtigkeit, aber vergleichbar wäre das eine mit dem andern ebensowenig, wie der Lehrplan mit dem Lehrverfahren“. Ich habe selbstverständlich gar keine Veranlassung, mich auf diese Bemerkung einzulassen; denn den ersten Satz (Sinnlosigkeit betr.) hat Herr Martin mit sich selbst auszumachen, im zweiten sagt er mir nichts Neues, und bez. des dritten hat er Unrecht; denn daß verschiedene pädagogische Maßnahmen auch einen verschiedenen Wert für den Unterricht haben können, bedarf doch wohl keines Beweises.

[3]) „Naturkunde für Bürgerschulen und gehobene Volksschulen.“ Dessau, bei Rich. Kahle (Österwitz), p. 16.

hölzer (Myrten, immergrünen Eichen, Lorbeer, Ölbäume u. s. w.) müssen den heißen, regenlosen Sommer überstehen; die Blätter haben deshalb eine dicke Oberhaut und sind meist noch mit einem firnisartigen, glänzenden Überzuge versehen (wie unsere jungen Kirschblätter im Frühjahre). Viele andere Pflanzen könnte man fast als ‚immergrau' bezeichnen; denn sie sind zottig behaart."

Das soll die Darstellung einer „Lebensgemeinschaft" sein![1]) Außer einigen klimatologischen Angaben, den Namen einiger Pflanzen und einer kurzen Mitteilung über den Bau der Blätter der immergrünen Laubhölzer kein Wort weiter! Kein Tier, keine Beziehung zwischen den einzelnen Wesen rc. wird erwähnt. Klingt das nicht vielmehr wie eine kurze geographische Mitteilung? Und das wird den Schülern als eine „Lebensgemeinschaft" aufgetischt! Wenn man die notizenhaften Darstellungen anderer außerdeutscher Lebensgemeinschaften dieser oder anderer Autoren liest, — auf weitere Beispiele können wir verzichten, da sie wesentlich neue Momente nicht liefern — findet man zumeist nicht viel Besseres, vielfach sogar total Falsches. Da

---

[1]) Ich würde diese kurzen Angaben nicht dafür gehalten haben, wenn die Verfasser in ihrer Broschüre: „Die neuen Bahnen des naturkundlichen Unterrichts" es nicht selbst sagten. — Wie sehr ich mich aber mit meinen Ausstellungen gegen einige Vorschläge und Maßnahmen der beiden Verfasser im Unrecht befinde, kann jedermann lesen — in den Reklamen, die der Verleger der Herren, der Hofbuchhändler Österwitz in Dessau, zu machen beliebt. Und zwar geschieht dies unter Anwendung eines brieflichen Gutachtens ohne Namensunterschrift! — Diesen Worten muß ich gelegentlich der Herausgabe der 4. Aufl. leider hinzufügen, daß die „Vereinigung praktischer Schulmänner", die das in demselben Verlage erscheinende „Päd. Monatsbl." herausgibt, noch den Mut hat, jene Art der Reklame, in Schutz zu nehmen und sogar den anonymen Brief Inserenten zur Einsichtnahme anzubieten! Wer die verkappten Helden sind, weiß ich nicht; Herr Ö. zeichnet selbst als für die — „Redaktion verantwortlich"! Zu meiner großen Freude habe ich nun nicht nötig, diese Weise, Geschäfte zu treiben, näher zu beleuchten; denn dies ist vor etwa Jahresfrist von einem gänzlich Unbeteiligten bereits geschehen. Der Kgl. Schulkommissar und Stadtschulrat von München, Dr. G. Kerschensteiner, schreibt nämlich in seiner bereits zitierten Arbeit auf S. 114 wörtlich folgendes: „Es mutet uns eigentümlich an, wenn der 51 Seiten umfassenden Schrift ‚Die neuen Bahnen des naturkundlichen Unterrichts', von Partheil und Probst, ähnlich wie den Preiskuranten der Zigarrenfabrik von Wendt in Bremen volle 32 Seiten Bestellungen und Empfehlungen beigebunden sind. Ja wir können es uns nicht versagen, eine derartige Mache als einer ernsten Arbeit unwürdig zu bezeichnen. Gegen diese Art der Captatio benevolentiae ist die Methode jener Autoren, die ihren Deduktionen ganze Seiten von für ihre Auffassung sprechenden Zitaten von Aristoteles — bis Partheil und Probst beifügen, nur harmlos zu nennen."

redet man z. B. von der Lebensgemeinschaft der Wüste! Als ob der Begriff „Wüste“ ein einheitlicher wäre! Die Sahara, die Kalahari, die Wüste Gobi, die kalifornischen und mexikanischen, die australischen u. s. w. Wüsten sind vollkommen verschiedene Lokalitäten. Gewöhnlich meint man unter der Wüste schlechthin die Sahara! Dann sollte man aber doch diese „Lebensgemeinschaft“ nicht Wüste, sondern eben „Sahara“ nennen. Ein noch viel bunteres Allerlei ist die sog. Pflanzung! Als ob Kakao, Tee, Kaffee, Zuckerrohr, Reis rc. unter ähnlichen, geschweige denn unter gleichen Bedingungen existierten; und so ließe sich die Unhaltbarkeit fast aller jener „Lebensgemeinschaften“ nachweisen.

Fremde Gebiete in diesem Sinne behandeln wollen, ist überhaupt ein Unding; denn der Einblick in sie als in Lebensgemeinschaften ist nur auf Grund eingehender Spezialstudien zu gewinnen, und das dürfte für die Schule, welcher Art sie auch sein möge, doch ein wenig zu viel sein. Eine möglichst lebendige Schilderung fremder Gegenden an der Hand guter Abbildungen und eine eingehende naturgeschichtliche Betrachtung einiger typischer Bewohner derselben, das ist alles, was der Unterricht zu leisten imstande ist. Man öffne dem Schüler lieber die Augen für die Verhältnisse der heimatlichen Natur, an welcher die Fremde zu messen ist. Denn wer z. B. den Bau unserer Hauskatze verstanden hat, der wird auch die großen Katzen der heißen Zone verstehen, wer den Bau unseres Mauerpfeffers — den des Kaktus u. s. w. Genaues Beobachten der heimatlichen Natur ist eben die wesentlichste Stütze zum Verständnis fremder Erscheinungen, die einer unmittelbaren Betrachtung unzugänglich sind, eine Tatsache, welche sich besonders auch der Geographieunterricht zu nutze machen sollte. Professor Dr. Otto Schmeil, Magdeburg.

VII. Rechnen.

23. Für und wider die Zahlbilder.

Beitrag zur Herbeiführung einer zweckentsprechenden Veranschaulichung beim ersten Rechenunterrichte.[1])

„Das ist die beste Kritik von der Welt, die an das, was ihr mißfällt, etwas Eigenes, Besseres stellt."

Über Veranschaulichung beim Rechnen auf der Unterstufe werden schon seit Jahrzehnten Vorträge gehalten und Abhandlungen und Bücher geschrieben, ohne daß dadurch bis jetzt etwas als allgemein giltig zu Betrachtendes zutage gefördert worden wäre. Uns will scheinen, daß ein Grund hierfür darin zu suchen ist, daß bei allen Besprechungen dieser Frage, sowie bei den im Anschlusse an dieselben gemachten Vorschlägen zwei sehr wichtige Punkte viel zu wenig Berücksichtigung gefunden haben, nämlich: die natürliche Auffassungsfähigkeit des menschlichen Auges und die Einheitlichkeit in der Veranschaulichung.

Es soll deshalb der Versuch gemacht werden, dieses Versäumnis einigermaßen nachzuholen und die Frage der Veranschaulichung beim grundlegenden Rechnen einmal vornehmlich vom physiologischen Standpunkte aus zu beleuchten.

Wir folgen dabei teilweise den Ausführungen in unserem Schriftchen über „Gruppen-Zahlbilder" (Kellerer-München) und bitten um sachliche Widerlegung, falls unsere Darlegungen als unrichtig befunden werden sollten.

I.

Wesen und Zweck einer Veranschaulichung beim grundlegenden Rechnen.

Ein Anfangsunterricht im Rechnen ohne Veranschaulichung ist undenkbar. Ohne tatsächliche Vorführung der Einheiten kann es beim Schüler eine richtige Auffassung und eine

---

[1]) Eingehendere Darlegungen s. in der Schrift: Der grundlegende Rechenunterricht im Zahlenraum von 1—100 nach den Forderungen der Physiologie und Psychologie von J. Graß, München; Kellerer, 2 M.

klare Vorstellung und Erkenntnis von Mehrheiten nicht geben. Die Veranschaulichung muß aber eine richtige, d. h. eine solche sein, die auch ihrem Zwecke entspricht. Die Veranschaulichung beim grundlegenden Rechnen hat einen doppelten Zweck; sie soll dem Schüler:

1. zu richtigen, klaren Vorstellungen von dem Inhalte der Zahlen, d. h. zu genauer und bestimmter Kenntnis von der Menge der Einheiten, die jede Zahl enthält, sowie von dem Verhältnisse, in welchem sie zu den andern Zahlen steht, und zu richtigen Zahlbegriffen verhelfen.

2. Demselben eine klare Einsicht in die verschiedenen Rechenvorgänge und ein gründliches Verständnis derselben vermitteln.

Zur Erreichung des ersten Zweckes sind vor allem richtige Darstellungen der Zahlen notwendig.

Soll eine Zahl veranschaulicht werden, so kann dies nur durch irgend eine Zusammenstellung von so viel Einheiten, als sie enthält, mittels sichtbarer Dinge zu einer Art Bild geschehen. Dabei kommt es weniger auf die als Einheiten verwendeten Gegenstände als auf die Anordnung derselben an. Je zweckmäßiger diese, bezw. je übersichtlicher eine Zahldarstellung ist, desto leichter kann sie aufgefaßt werden, desto vollkommener und desto brauchbarer zur Zahlenveranschaulichung ist sie.

Eine wirkliche (sichtbare) Vorführung aller Einheiten einer Zahl ist an sich noch nicht auch eine wirkliche Veranschaulichung derselben. Als solche kann sie nur dann gelten, wenn die Einheiten so angeordnet sind, daß jede einzelne auch aus der Ferne deutlich unterscheidbar hervortritt und die Anzahl derselben leicht, schnell und sicher erkannt werden kann.

So übersichtlich und leicht auffaßbar Zahldarstellungen aber auch sein mögen, als ganz entsprechend können sie erst dann bezeichnet werden, wenn sie auch die Erreichung des zweiten Zweckes der Veranschaulichung beim Rechnen, klare und einheitliche Darstellung aller Rechenvorgänge, ermöglichen.

Auch die Erreichung dieses Zweckes ist bedingt durch richtige Anordnung der Einheiten zu leicht auffaßbaren Zahldarstellungen, dann aber insbesondere noch durch gleichmäßigen und einheitlichen Auf- und Ausbau dieser letzteren und durch die Möglichkeit einer Herstellung

derselben als bewegliche Bilder mittels körperlicher Gegenstände an einem technisch vollkommenen Veranschaulichungsmittel.

Welcher Art die so wichtige Anordnung der Einheiten zu brauchbaren Zahldarstellungen zu sein hat, kann und darf nicht willkürlich festgesetzt werden, es muß sich aus dem Wesen und dem Zwecke der Zahldarstellungen von selbst ergeben. Diese werden, wie alles Sichtbare, durch das Auge aufgefaßt. Bei Aufstellung solcher muß darum vor allem mit der natürlichen Auffassungsfähigkeit des menschlichen Auges gerechnet werden.

Was für Zahldarstellungen will und braucht nun das Auge?

II.

Auffassung der Mehrheiten.

1. Natürlicher Hergang.

Bekanntlich hat das menschliche Auge in der Netzhaut da, wo die Augenachse dieselbe schneidet, eine ganz kleine Stelle, den sogenannten gelben Fleck, welche infolge der Anordnung der nervösen Elemente eine bedeutend höhere Empfindlichkeit für Lichteindrücke besitzt als alle übrigen Teile der Netzhaut.

Wir übersehen und erkennen stets nur den Gegenstand, bezw. den Punkt genau und scharf, der gerade in der Richtung der Augenachse sich befindet, und dessen Bild auf die bezeichnete Stelle fällt. Alle Eindrücke, die durch Lichtstrahlen hervorgerufen werden, welche auf andere Teile der Netzhaut fallen, sind weniger deutlich und bestimmt.

Darum können wir nur einen verhältnismäßig sehr kleinen Raum auf einmal klar überschauen und infolgedessen nie mehr als einen Gegenstand scharf und sicher wahrnehmen — und selbst diesen nicht ganz, wenn er größer ist.

Wir sehen auch in der Tat von mehreren — wenn auch ganz nahe — beisammen befindlichen Gegenständen jederzeit nur einen deutlich und bestimmt, nämlich den, welchen wir fest ins Auge fassen, d. h. auf den wir die Augenachse richten. Alle andern in der Nachbarschaft desselben erscheinen uns gleichzeitig mehr oder weniger unbestimmt. Und sobald wir einen zweiten Gegenstand scharf anschauen, sehen wir den ersten nicht mehr genau.

Eine Mehrheit kann also niemals auf einen Blick klar aufgefaßt werden (wie man oft irrtümlich meint), sondern nur dadurch, daß ein Gegenstand nach dem andern genauer

betrachtet wird, — also *nur durch Nacheinanderwahrnehmen der einzelnen Einheiten, durch Zählen.*

Bei Mehrheiten, wo die Anzahl der Gegenstände und der zu überschauende Raum sehr klein sind — wie bei 2 und 3 — erfolgt dies allerdings so schnell, daß das Nacheinanderwahrnehmen der Einheiten einem unmittelbaren Auffassen nahe kommt. Je größer aber die Anzahl der Dinge ist, desto weniger kann von einer *Auffassung* derselben *auf einen Blick* die Rede sein.

Was vielfach als solche betrachtet wird, ist nur *die Frucht oftmals vorhergegangener Übung im Auffassen derselben Mehrheitsdarstellung.* Wenn also manche Rechenmethodiker, wie *Böhme, Büttner, Hentschel, Kaselitz, Beetz* u. a. meinen, ihre Zahlbilder könnten *mit einem Blicke* (ohne Zählen) aufgefaßt werden, so ist dies eine Verkennung des natürlichen Herganges beim Sehen und Unterscheiden, bezw. nur eine *Verwechslung zwischen Auffassen und Wiedererkennen* der Zahldarstellungen.

Haben wir nämlich eine solche schon öfter vor Augen gehabt, und auf ihren Inhalt geprüft, so kommt sie uns bei allenfallsigem Wiedererscheinen so bekannt vor, daß wir aus der Form, dem Umfange oder auch aus andern Merkmalen derselben ohne nochmaliges Zählen der Einheiten die Anzahl dieser letzteren sofort zu bestimmen imstande sind.

Ein erstmaliges und sicheres Auffassen einer Mehrheitsdarstellung kann aber, wie schon angedeutet, unter keinen Umständen anders als durch Zählen erfolgen — gleichviel welcher Art die Anordnung der Einheiten auch sei. Der vielseitig aufgestellte Satz: „*Das Zählen ist die Grundlage alles Rechnens*“ hat somit seine volle Richtigkeit, — er ist ja *in der Natur begründet.*

2. Das Zählen.

Nun legen aber einzelne Rechenschriftsteller, wie *Knilling, Tanck* und *Knoche*, wieder gar zu großen Wert auf das *Zählen*, und zwar auf das Zählen im engeren Sinne, auf das gedächtnismäßige Hersagen der Zahlwörter in der Reihenfolge — selbst ohne Bezug auf wirkliche Dinge. Sie wollen damit sogar Zahlvorstellungen und Zahlbegriffe erzeugen. Das ist entschieden eine Verkennung, oder doch eine *Überschätzung der wahren Bedeutung des Zählens.*

Das Zählen bekommt seinen wirklichen Wert erst beim Rechenunterrichte selbst. Als bloß mechanische Tätigkeit ist ihm nur in gewissem Sinne einiger Nutzen zuzusprechen und zwar dann, wenn es als eine Art Vorübung für das Rechnen betrachtet oder in der Vorschulzeit geübt wird, wo dem Kinde so manches eingelernt wird, was es noch nicht recht versteht. In diesem Falle verdient wohl das, was später beim Unterrichte vielleicht einige Dienste leisten kann, immerhin den Vorzug vor dem übrigen Gedächtniskrame.

Mit dem Beginne des eigentlichen Rechnens darf aber das Zählen nicht mehr Selbstzweck sein, es muß nun Mittel zum Zwecke und ein verstandenes, bewußtes werden. Das Zählen soll jetzt in den Dienst des Rechnens treten, nicht aber das Rechnen in den Dienst des Zählens.

Das Zählen darf nun nicht mehr in einem gedankenlosen Hersagen von Zahlwörtern bestehen, sondern muß derart vorgenommen werden, daß im Gedächtnisse und auch im Verstande des Kindes jeweilig ein richtiger Eindruck von der gezählten Menge, eine möglichst genaue und sichere Kenntnis von der Anzahl der gezählten Gegenstände zurückbleibt.

Damit dies der Fall sei, darf das Zählen nicht schon gleich von Anfang an zu weit ausgedehnt, muß an wirklichen Gegenständen geübt und möglichst erleichtert werden. Die zu zählenden Einheiten müssen vor den Augen des Schülers verbleiben und ferner in einer Weise angeordnet sein, daß sowohl das Zählen derselben als auch eine Art Probe über das vollzogene Zählgeschäft recht leicht, schnell und sicher vorgenommen werden kann.

Das alles wird dann möglich werden, wenn die Einheiten entsprechend zu einem übersichtlichen Bilde der darzustellenden Mehrheit aneinander gereiht sind.

3. Zahlvorstellungen und Zahlbegriffe.

Je übersichtlicher eine Mehrheit dargestellt wird, desto leichter und sicherer ist sie aufzufassen. Je deutlicher nämlich die einzelnen Einheiten als solche ins Auge fallen, desto leichter sind sie voneinander zu unterscheiden und zu zählen, desto schneller ist (durch einen einzigen Blick rückwärts) eine Vergewisserung darüber möglich, ob auch richtig gezählt wurde, und desto klarer und bestimmter sind die Eindrücke und Vorstellungen, die von den dargestellten Zahlen zurückbleiben.

Die Einprägung der Form einer Zahldarstellung allein — und wäre sie noch so übersichtlich — verhilft aber (wie von manchen irrtümlich angenommen wird) noch nicht zu einem richtigen Begriffe von der betreffenden Zahl. Noch weniger sind (was Knoche[1] mit etwas kühner Schlußfolgerung als Ansicht Pestalozzis, Grubes, Böhmes u. a. hinstellen möchte) die zur Veranschaulichung einer Zahl benützten sinnlichen Gegenstände die Zahl selbst.

Die besten Zahldarstellungen können nur den Hauptzweck haben, die Auffassung der Mehrheiten durch Zählen möglichst zu erleichtern und dieses zu einem sicheren und bewußten zu machen.

Zahlvorstellungen und Zahlbegriffe sind nicht eine Wirkung der Veranschaulichung allein, sondern — besonders bei größeren Zahlen — in noch viel höherem Grade Erzeugnisse unseres Schlußvermögens; sie sind das Ergebnis planmäßig vor sich gegangener Zahltätigkeit, d. h. bewußten Zählens methodisch zu übersichtlichen Zahldarstellungen angeordneter Gegenstände und des Vergleiches einheitlich aufgebauter Mehrheitsdarstellungen miteinander, sowie der Erkenntnis derselben in ihren Teilen.

Eine Vorstellung wird vom Zählen der Einheiten jeder sichtbaren Darstellung einer Zahl zurückbleiben und zwar eine um so richtigere, je übersichtlicher und natürlicher das betreffende Bild ist.

Ein klarer Begriff von einer Zahl entsteht aber erst aus der Gesamtheit der verschiedenen Vorstellungen von derselben, d. h. mit der genauen Kenntnis aller Zerlegungen einer Zahl in ungleiche und gleiche Teile und ihres Verhältnisses zu den vorhergehenden Zahlen, also nur nach allseitiger Erfassung derselben.

Auf Grund der so entstandenen richtigen Zahlbegriffe können und müssen dann in gleicher Weise und stufengemäß alle weiteren neuen erschlossen werden.

Die Richtigkeit jedes neu zu erzeugendan Zahlbegriffs ist von der Klarheit des bezw. der voraus erworbenen bedingt. Es kann darum mit Nutzen erst dann zur Betrachtung einer weiteren Zahl geschritten

---

[1]) „Über das Wesen und die Entstehung der Zahlen, Zahlvorstellungen und Zahlbegriffe“. W. H. Knoche. Stahl-Arnsberg.

werden, wenn die vorausgehende möglichst allseitig behandelt und gründlich erfaßt worden ist.[1])

Und es ist ferner von allergrößter Wichtigkeit, daß den Schülern zu recht deutlichen Vorstellungen und zu möglichst vollständigen Begriffen von den ersten Zahlen, namentlich von denen bis 20 verholfen werde, da auf diese alle weiteren aufzubauen sind.

Durch einseitige und oberflächliche Behandlung der einzelnen Zahlen, durch Auswendiglernenlassen des „Eins und Eins“, „Eins von Eins“ u. s. w. (Knoche u. a.), durch schwer übersichtliche und einheitslos aufgebaute Zahldarstellungen oder gar durch (mechanisches) Zählen allein wird dies aber nie zu erreichen sein.

III.
Darstellung der Zahlen.

Richtige Vorstellungen und Begriffe von den Zahlen sind, wie bisher nachgewiesen wurde, nur durch richtige Veranschaulichung derselben zu erzeugen. Eine richtige Veranschaulichung der Zahlen wird nur durch entsprechende Darstellung derselben möglich. Die Beschaffung zweckentsprechender Zahldarstellungen wird darum als vornehmste Aufgabe des ersten Rechenunterrichts gelten müssen.

Als die besten Zahldarstellungen sind jedenfalls die zu bezeichnen, welche die Auffassung ihres Inhaltes durch Zählen der Einheiten am leichtesten, schnellsten und sichersten möglich machen — und zwar aus der Entfernung so leicht wie aus der Nähe — zugleich aber auch zu einer einheitlichen und klaren Veranschaulichung aller Rechenvorgänge vollständig geeignet sind.

Mehrheiten sind darzustellen durch Anordnung der Einheiten in der Reihen- und in der Flächenausdehnung, bezw. in einfacher oder mehrfacher Reihenausdehnung.

---

[1]) Zur gründlichen Erfassung einer Zahl ist dem Schüler nur durch allseitige Behandlung derselben zu verhelfen. Sonderbarerweise mehren sich aber in neuerer Zeit die Stimmen gegen das sogenannte monographische Verfahren beim ersten Rechenunterrichte. Wenn man unter allseitiger Behandlung der Zahlen freilich, wie häufig angenommen wird, auch die Herbeiziehung aller möglichen Rechnungs- und Aufgabenformen bei den einzelnen Rechnungsarten schon gleich von Anfang an verstanden wissen wollte, dann könnten wir uns auch gegen eine solche erklären.

Welche Darstellungsweise ist nun die entsprechendste?

A. Die Reihendarstellung.

1. Die ungeteilte Reihe.

Infolge der natürlichen Einrichtung des menschlichen Auges können, wie dargelegt worden ist, mehrere Gegenstände stets nur nacheinander scharf wahrgenommen werden. Sind dieselben von verschiedener Form und Größe; befinden sich nicht alle in der nämlichen Richtung nebeneinander; ist ihre Entfernung unter sich nicht eine ganz gleiche, und sind es nicht zu viele: so ist ihre Anzahl noch verhältnismäßig leicht zu bestimmen.

Je mehr gleiche Dinge sich aber in derselben Ausdehnung und in derselben Entfernung voneinander — also in der Reihe — beisammen befinden, desto weniger leicht ist es, die einzelnen Einheiten auseinander zu halten und sicher zu zählen.

Je enger und gleichmäßiger nämlich gleiche Gegenstände aneinander gereiht sind, desto kleiner und gleichmäßiger werden die Unterscheidungswinkel, und desto schwieriger ist es, erstere einzeln erkennen zu können. Bei einer größeren Menge von Dingen ist das Unterscheiden der Einheiten natürlich noch mehr erschwert; aus einiger Entfernung wird es aber schließlich ganz unmöglich: Die Reihe verschwimmt zur Linie.

Auch der Umstand, daß der einförmige, gleichmäßige Reiz, den die gleichen Gegenstände einer längeren Reihe auf das Auge üben, dasselbe ermüdet, steht einer bestimmten und sicheren Auffassung sehr im Wege.

Es gelingt auch kaum einem Erwachsenen, ohne weitere Hilfsmittel und Stützpunkte jedesmal schnell und sicher die Anzahl der Dinge in einer längeren Reihe zu bestimmen. Wer würde z. B. sofort erkennen, aus wieviel Punkten die nebenstehende Reihe (• • • • • • • • •) besteht?

Erst durch viele Übung bekommt das Auge die Fertigkeit, in Verbindung mit dem Urteilsvermögen aus der Länge der Reihe oder auch aus anderen Umständen die Anzahl der Gegenstände schätzen zu können.

Bei Kindern im ersten Schuljahre aber und namentlich bei den geistig schwächeren, um die es sich ja bei jeder Veranschaulichung haupt=

sächlich handelt, ist diese Fertigkeit weder vorauszusetzen, noch herbeizuführen, noch zu verlangen.

Die gewöhnliche Reihe besitzt keine von den Eigenschaften, die für wirkliche Anschaulichkeit gefordert werden müssen; sie ist weder leicht, noch sicher aufzufassen und aus der Entfernung gar nicht.

Leicht ist die Auffassung der Reihe nie wegen der ganz gleichen Unterscheidungswinkel; infolgedessen kann sie auch nicht schnell erfolgen, einigermaßen sicher aber nur durch recht langsames Zählen der Einheiten. Sobald dies etwas schneller geschieht, ist man am Schlusse nie ganz sicher, ob man auch richtig gezählt hat. Eine Art Probe wäre aber nur durch abermaliges langsames oder wieder keine unbedingte Sicherheit gewährendes schnelleres Einzelzählen der Einheiten möglich.

Die ungeteilte Reihe ist mithin zu einer entsprechenden Veranschaulichung der Zahlen unbedingt unbrauchbar. Etwas, das selbst nur schwer und in den meisten Fällen auch nur ungenau zu erkennen ist, kann doch wohl unmöglich zur Veranschaulichung von etwas anderem geeignet sein.

Wir können deshalb Dr. Hartmann nicht beistimmen, wenn er in seinem „Rechenunterrichte“ [1]) (Beetz gegenüber) sagt: „Nicht Punktgruppen, sondern Punktreihen sind die vollkommensten Abbilder der Zahlen, wirkliche Urbilder oder Typen derselben.“

Daß die einfache Reihe immer noch das gebräuchlichste Mittel zur Zahlendarstellung ist, hat seinen Grund nicht in ihrem besonderen Geeignetsein hierzu, sondern wohl vor allem in der Macht der Gewohnheit, dann in dem ererbten krampfhaften Festhalten am Althergebrachten und in den schon herkömmlichen Vorurteilen gegen jede Neuerung — sei sie gut oder schlecht.

Die Rechenvorgänge wären mittels der Reihe allerdings einheitlicher darzustellen als z. B. mit Hilfe der sog. Zahlbilder, jedoch nur innerhalb des ersten Zehners. Nach 10 wird ja die Reihe in allen Fällen unterbrochen, und mit der Einheitlichkeit ist es wieder vorbei.

---

[1]) „Der Rechenunterricht in der deutschen Volksschule vom Standpunkte des erziehenden Unterrichtes.“ Von Dr. B. Hartmann, Dir. d. städt. Schulen in Annaberg. Leipzig, Kesselring.

Bei Veranschaulichung des Teilens der Zahl 12 in 3 Teile z. B. müßte bei der Reihendarstellung die eine Hälfte des letzten Vierers am Ende der ersten, die andere dagegen am Anfange der zweiten Reihe angebracht werden (⁚ ⁚ • •   • • • •   • •), oder es müßte, um etwas mehr Anschaulichkeit herstellen zu können, die zweite Hälfte des letzten Vierers an das Ende der zweiten Reihe zu stehen kommen (• • • •   • • • •   ⁚ ⁚) und somit diese von hinten aufzubauen begonnen werden. Das würde aber wohl in keinem Falle eine einheitliche Darstellung des Teilens zu nennen sein.

Wenn eine richtige Veranschaulichung innerhalb der zwei ersten Zehner möglich werden soll — und diese ist notwendig, weil das Rechnen im Zahlenraume bis 20, das Ineinandergehen der beiden Zehner, das Übergehen von einem auf den andern die so wichtige Grundlage für alles spätere Rechnen bildet — so müssen dieselben stets ein zusammenhängendes einheitliches Ganzes sein. Als solches erscheinen sie nur dann, wenn sie sich nebeneinander, nicht aber, wenn sie sich unter-, bezw. übereinander befinden.

Im letzteren Falle ist nicht bloß das für den ganzen Rechenunterricht so viel bedeutende Überzählen über den Zehner, sondern es sind auch alle anderen Rechenvorgänge nicht entfernt so natürlich, einheitlich, leicht und faßlich darzustellen, als bei gleichmäßigem Ausbau der zwei ersten Zehner in einer Ausdehnung.

Mit Verwendung der einfachen Reihe hinzu, d. h. durch Fortführung derselben ohne Unterbrechung bis 20, würde der Sache auch nicht gedient sein. Die dadurch notwendig werdende zu große Längenausdehnung würde der Anschaulichkeit der Zahl- und Rechendarstellungen wieder großen Eintrag tun und deren Auffassung erschweren — abgesehen davon, daß bei Benutzung körperlicher Einheiten auch kaum ein Rechenmittel den hierzu nötigen Raum bieten könnte.

2. Die durch verschiedene Farbe der Einheiten gruppierte Reihe.

Auch die Zusammensetzung der Reihe aus verschieden gefärbten Einheiten oder aus kleineren Farbengruppen (ohne räumliche Trennung derselben) würde ihre Brauchbarkeit zur Veranschaulichung beim Rechnen nicht besonders erhöhen, wenn auch zugegeben werden muß, daß eine

wenn auch nur durch Farbenwechsel gruppierte Reihe wesentlich übersichtlicher ist, als die einfarbige ungeteilte Reihe.

a) Wenn erstere aber wirklich übersichtlich bleiben soll, so darf sie nur aus ganz kleinen Farbengruppen von höchstens 2 oder 3 Einheiten gebildet werden, da mehr Gegenstände in der Reihenanordnung nicht sicher aufzufassen sind. Dadurch müßte sich jedoch — namentlich wenn die Reihe der Einheitlichkeit halber bis 20 fortgeführt werden soll — die Einzelgruppe ziemlich oft wiederholen. Damit würde sich aber eine Gleichförmigkeit der Gesamtdarstellung ergeben, die der Auffassung derselben durchaus nicht förderlich wäre.

(Beispiel: • • • * * * • • • * * * • • • * * *[1])

b) Die Farbengruppierung müßte, wenn sie richtig ausgenutzt werden sollte, eigentlich mit jeder neuen Zerlegung eine andere werden. Es wären also z. B. bei Darstellung der Zerlegung von 12 in 6 × 2 durch Farbenwechsel sechs Zweier-, bei der Zerlegung in 3 × 4 drei Vierer-, bei der Zerlegung in 2 × 6 zwei Sechsergruppen zu bilden u. s. w. Das würde nun unverhältnismäßig viel Zeit beanspruchen, die darauf verwendete Mühe aber doch nicht lohnen. Zudem wären, wie schon bemerkt, Reihengruppen von mehr als 3 Einheiten überhaupt nicht sicher zu erkennen.

c) Die vielen gleichen Unterscheidungswinkel, die die Hauptursache der geringen Auffaßlichkeit jeder Reihe sind, würden auch durch die verschiedene Farbe der Einheiten nicht beseitigt werden. Hier kann nur eine gewisse Verschiedenheit in der Entfernung der Einheiten voneinander Abhilfe bringen.

d) Aus schon angegebenen Gründen könnte die Reihe auch bei Zusammensetzung aus Farbengruppen nicht bis 20 fortgesetzt werden und müßte mit Beginn des zweiten Zehners immer eine die Einheitlichkeit der Darstellung störende Unterbrechung erfahren.

e) Wenn dies aber auch nicht nötig wäre, so würde doch durch Verwendung der gleichen Farbengruppen in beiden Zehnern die Abgrenzung derselben, die jederzeit scharf in die Augen fallen soll, vielfach verloren gehen, oder doch nicht so hervortreten, wie dies zur Herbeiführung einer entsprechenden Anschaulichkeit gefordert werden muß.

---

[1]) * soll roten Punkt bedeuten.

Es genügt also auch die durch Farben gruppierte Reihe nicht zu einer fruchtbringenden Veranschaulichung beim Rechnen.

3. Die geteilte Reihe.

Benutzbar zur Zahlenveranschaulichung wird die Reihe erst dann, wenn sie in kleinere, räumlich getrennte Abteilungen von 2 oder 3 zerlegt wird, die das Auge nahezu unmittelbar auffassen kann

(• •   • •   • •   • •   • • •   • • •   • •).

Durch die verschiedenen und größeren Zwischenräume, die dadurch in der Reihe entstehen, sind nun die vielen gleichen Unterscheidungswinkel beseitigt; es ist damit auch der Ermüdung des Auges vorgebeugt, und die ganze Darstellung ist jetzt leichter zu übersehen und aufzufassen.

Die Auffassung der geteilten Reihe erfolgt auch nicht mehr durch das umständliche und nie volle Sicherheit gewährende Einzelzählen der vorhandenen Einheiten, sondern durch ein im Augenblick vollzogenes Überschauen der bekannten einzelnen Abteilungen oder Teilgruppen und durch fast gleichzeitiges schnelles Zusammenzählen derselben.

Bei der Darstellung von 6 durch 3 Zweiergruppen (• •   • •   • •) zählt man gewiß nicht $1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 = 6$, bezw. 1, 2, 3, 4, 5, 6, wie bei der gewöhnlichen Reihendarstellung, sondern man zählt $2 + 2 = 4 + 2 = 6$, oder 2, 4, 6. Bei der Darstellung von 9 mit drei Dreiergruppen (• • •   • • •   • • •) zählen wir nicht $1 + 1 + 1$ u. s. w. $= 9$, bezw. 1, 2, 3 bis 9, sondern $3 + 3 = 6 + 3 = 9$, oder 3, 6, 9.

Damit wird der Zählvorgang bedeutend abgekürzt und die Auffassung der dargestellten Mehrheit viel schneller möglich. Denn während zum Erfassen von 6, dargestellt durch die ungeteilte Reihe, mittels einfachen Zählens der Einheiten auch 6 Rechenvorgänge in ebenso vielen Zeitteilen nötig sind, erfolgt das Zusammenzählen der drei Zweiergruppen in 3 Zeitteilen, also in der Hälfte der zum Einzelzählen notwendigen Zeit. Ebenso ist 9, dargestellt durch drei Dreiergruppen, in $^3/_9$ der außerdem erforderlichen Zeit aufzufassen, also 3 mal so schnell als in der gewöhnlichen Reihendarstellung.

Nach einiger Übung geschieht dieses Zusammenzählen der Einzelgruppen schließlich so schnell, daß es der Auffassung der Gesamtdarstellung auf einen Blick nahe kommt.

Die Auffassung der geteilten Reihe in der genannten Weise wird dann aber auch eine *wirklich sichere*. Wegen ihrer Übersichtlichkeit ist sowohl jede der einzelnen Einheiten als auch die Anzahl derselben genau und bestimmt zu erkennen. Dann kann durch einen Blick rückwärts sofort eine Art *Probe* über das eben vollzogene Rechengeschäft angestellt werden, und das geschieht auch in der Tat. Bei der ungeteilten Reihe wäre dies, wie schon früher bemerkt, nur durch wiederholtes unsicheres Einzelzählen möglich.

Daß das Zerlegen der Reihe (und auch anderer Mehrheitsdarstellungen) in kleinere Abteilungen übrigens nicht als etwas künstlich Gesuchtes zu bezeichnen ist, kann man beim Zählen einer größeren Anzahl gleichmäßig voneinander entfernter Gegenstände an sich selbst erfahren. Wir zerlegen uns oft ganz unwillkürlich — vielleicht noch mit Hilfe der Finger oder durch Striche und andere Zeichen — eine Menge von Punkten, Strichen, Linien, Ziffern, Namen u. dergl. in kleinere Gruppen von 2, 3 oder 4 und zählen diese zusammen.

Damit ist durch die Natur selbst der Weg gezeigt, wie man dem Auge die Auffassung von Mehrheitsdarstellungen erleichtern kann: durch Zusammensetzung derselben aus kleineren Gruppen. Das ist auch die erste Bedingung zur Ermöglichung einer raschen und sicheren Erkentnis der Anzahl der Einheiten bei einer Menge gleicher Gegenstände.

Bei Darstellung größerer Mengen ist aber auch durch Abteilen der Reihe nicht die wünschenswerte Übersichtlichkeit herbeizuführen. Wird sie nach 10 unterbrochen, so ist durch sie eine einheitliche Darstellung der Zahlen und Rechenvorgänge ebensowenig möglich als mittels der ungeteilten Reihe. Wird sie aber in *einer* Ausdehnung bis 20 fortgeführt, so beansprucht sie noch mehr Raum als erstere und ist infolgedessen noch weniger leicht zu übersehen als diese.

Beisp.: (•• •• •• •• •• •• •• •• •• ••)

Wenn bei der Veranschaulichung im Rechnen der natürlichen Auffassungsfähigket des menschlichen Auges mehr Rechnung getragen werden soll als bis-

her, so muß die einseitige große Ausdehnung der Zahldarstellungen nach einer Richtung überhaupt vermieden und von einer Verwendung der einfachen Reihe zur Darstellung der Zahlen und Rechenvorgänge ganz abgesehen, dagegen eine Vereinigung der Einheiten um einen Mittelpunkt erstrebt und dazu die zweite Art der Zahlendarstellung — die durch mehrfache Reihenanordnung: durch Flächengruppen oder sog. Zahlbilder gewählt werden.

B. Die Zahlbilder.

1. Die Zahlbilder im allgemeinen.

Eigentlich ist jede Darstellung einer Zahl, gleichviel in welcher Form sie auftritt, ein Zahlbild. Doch bezeichnet man in der Regel nur die Darstellungen von Mehrheiten in der Flächenausdehnung als solche.

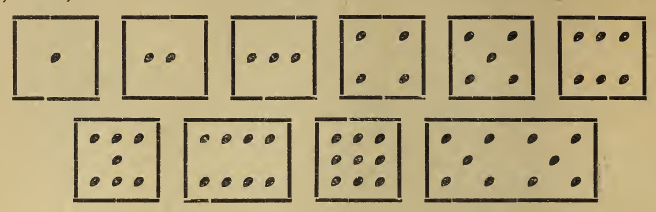
Wann Zahlbilder das erste Mal beim Anfangsunterrichte im Rechnen zur Verwendung gekommen sind, ist wohl schwer zu ermitteln. Daß sie aber schon zu einer Zeit benutzt wurden, wo die Forderung der Anschaulichkeit beim Unterrichte noch nicht zur allgemeinen Anerkennung gelangt war — also vor Pestalozzi — ist erwiesen.

Busse, Professor am Philanthropin in Dessau, und Heinatz stellten bereits zu Ende des vorigen Jahrhunderts Zahlbilder auf. Im Gebrauche des Volkes waren sie schon lange vorher. Auf Würfeln, Dominosteinen und Spielkarten wurden die Zahlen schon immer — wenn auch vielleicht nur in Rücksicht auf den verfügbaren Raum — durch Zahlbilder dargestellt.

Im Laufe dieses Jahrhunderts fanden dieselben viele Vertreter. So stellten Böhme, Büttner, Born, Dittmers, Hentschel, Menzel, Sobelewsky und noch viele andere Zahlbilder für den ersten Zehner, Kaselitz, Thieme und Schlosser, Ambros und Kopetzky, Reinmuth, Backhaus, Krieger und jedenfalls noch andere solche auch für den zweiten Zehner auf. Beetz will die Zahlen bis 144 durch Zahlbilder veranschaulichen.

Es würde nun wohl zu weit führen, wollten wir alle uns bekannt gewordenen Zahlbilder hier folgen lassen. Wir beschränken uns deshalb darauf, nur die eines Vertreters derselben für den

ersten Zehner vorzuführen und wählen hierzu aus Gründen die von Böhme.[1])



Manche Zahlen sind auch von andern ähnlich wie von Böhme dargestellt. Das Bild für 7 zeigt die meiste Verschiedenheit. In allen Fällen gleich ist nur die Darstellung von 1.

Im allgemeinen bedeuten *die Zahlbilder* entschieden einen *Fortschritt in der Zahlendarstellung*. Die Einheiten sind bei ihnen mehr um einen Mittelpunkt vereinigt, und der vom Auge zu überschauende Raum ist nicht mehr so einseitig ausgedehnt. Alle Zahlbilder erscheinen mehr oder weniger *aus kleineren Einzelgruppen zusammengesetzt*, die leicht zu übersehen und schnell zusammenzuzählen sind.

Bei der Auffassung von 6, dargestellt durch das Zahlbild z. B. zählt man wohl nicht $1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 = 6$, bezw. 1, 2, 3, 4, 5, 6, sondern jedenfalls 2, 4, 6 oder auch 3, 6. Bei der Darstellung von 9 durch das Zahlbild zählen wir gewiß nicht 1, 2, 3 bis 9, sondern 3, 6, 9.

Damit wird die *Auffassung*, wie bei der geteilten Reihe, *eine viel leichtere, schnellere und sichere* als bei der gewöhnlichen Reihendarstellung, und die Zahlbilder müssen sich deshalb weit besser zur Veranschaulichung beim Rechnen eignen als die Reihe.

Nun ist aber *merkwürdig*, daß fast sämtliche Vertreter von Zahlbildern dieselben nicht dazu benutzt wissen wollen (und auch nicht benutzt haben) wozu sie doch besser *geeignet* sind als andere Zahldarstellungen, nämlich *zur Erzeugung von richtigen Zahlvorstellungen und Zahlbegriffen*. Die Bilder dienen ihnen nur zu Nebenzwecken, wie zur „Befestigung der gewonnenen Zahlvor-

[1]) „Anleitung zum Unterricht im Rechnen" von A. Böhme, weil. Seminarlehrer. Berlin, Müller.

stellungen" (Büttner), zur Übung im Rechnen (Kaselitz) oder bloß zur Verdeutlichung der Ziffern, während sie zur eigentlichen Veranschaulichung beim Rechnen die Reihe und Gegenstände wie Bohnen, Kugeln, Hölzchen, Steinchen u. dgl. verwenden (Böhme, Büttner, Dittmers u. a.).

Gründe werden für dieses sonderbare Verfahren nicht angegeben, und man kann sich dasselbe für den ersten Augenblick auch gar nicht erklären.

Betrachten wir freilich die bis jetzt erschienenen Zahlbilder etwas genauer, so werden wir bald den eigentlichen, wenn auch nicht ausgesprochenen, Grund für das genannte seltsam erscheinende Vorgehen erkennen, er liegt in der Unvollkommenheit der Zahlbilder und in der durch dieselbe bedingten Unmöglichkeit, Zahlen- und Rechenvorgänge damit richtig und einheitlich darstellen zu können.

Kaselitz[1]) gesteht die Unzulänglichkeit seiner Zahlbilder auch selbst zu, indem er sagt: „Auch in den von mir für den Zahlkreis von 1 bis 10 konstruierten Zahlenbildern ist mir die vollständige Durchführung der oben (von ihm selbst. D. V.) gestellten Forderungen nicht gelungen", und wenn er in der Vorrede zu seinem „Wegweiser" einladet, an der Beseitigung der seinen Zahlenbildern noch anhaftenden Mängel mitzuarbeiten.

Was ist nun an den bisher bekannt gewordenen Zahlbildern zu beanstanden?

2. Mängel der bisher erschienenen Zahlbilder.

a) Der Hauptmangel bei fast sämtlichen Zahlbildern ist der, daß sie nicht einheitlich nach einer feststehenden Grundform und nicht gleichmäßig nach derselben Richtung auf- und ausgebaut sind.

Die folgende Einheit wird das eine Mal rechts, das andere Mal links, das dritte Mal unten, das vierte Mal oben, das fünfte Mal in der Mitte beigesetzt. Zu einem Bilde ist die Reihe, zum andern die Zweiergruppe, zum dritten die Vierer- und zum vierten die Fünfer-

[1]) „Wegweiser für den Rechenunterricht in deutschen Schulen" von Fr. Kaselitz, Rektor u. s. w. Berlin, Nicolai (I.)

gruppe verwendet; das fünfte ist sogar eine Vereinigung verschiedener kleiner Gruppen. Bei dem einen Bilde stehen die Gruppen senkrecht übereinander, gleich beim nächsten aber wagrechrecht nebeneinander.

Das Hauptstreben ging bei Aufstellung von Zahlbildern ersichtlich dahin, für jede einzelne Zahl eine möglichst hübsche und gefällige, eine sog. „charakteristische" Form zu suchen, deren Auffassung nach der Meinung ihrer Erfinder ohne Zählen der Einheiten erfolgen könne. Dabei wurde aber die Frage der allseitigen Verwendbarkeit der Bilder viel zu wenig in Betracht gezogen und die Herstellung einer einheitlichen Form derselben und eines natürlichen Überganges von einem zum andern vollständig übersehen. So entstanden denn auch Bilder, von denen jedes folgende in einer vom vorhergegangenen oft grundverschiedenen Gestalt erscheint und keine Spur von Ähnlichkeit mit diesem zeigt.

Damit gehen aber den Zahlbildern schon von vorneherein zwei sehr wichtige Eigenschaften ab: die Tauglichkeit zu einem fruchtbringenden Vergleiche derselben und zu einer einheitlichen Zerlegung.

aa) Zur gründlichen Erfassung einer Zahl gehört nicht bloß die genaue Kenntnis des Inhaltes derselben, sondern auch die ihres Verhältnisses zu anderen Zahlen. Letztere ergibt sich nur aus einem Vergleiche der einzelnen Zahldarstellungen miteinander. Hauptsächlich dadurch, daß das Kind leicht erkennen kann, um wie viele Einheiten eine Zahldarstellung mehr enthält als die andere; vornehmlich dadurch, daß es klar sieht, wie eine aus der andern hervorgeht, wie und um wieviel sie größer oder kleiner wird, lernt es erst den richtigen Inhalt der Zahlen erkennen. Wo aber keine Ähnlichkeit vorhanden ist, ist auch kein erfolgreicher Vergleich möglich.

Wird das Kind wohl begreifen, daß 9 um 1 und 10 um 2 mehr ist als 8, wenn 8 so: ⁚ ⁚ ⁚ ⁚, 9 so: ⁝ ⁝ ⁝ und 10 so: ⁖ ⁖ ⁖ ⁖ dargestellt wird (wie bei Böhme, Menzel und Sobelewsky)? Wird es finden, daß 6 bloß um 1 mehr ist als 5, wenn das Bild für 6 noch einmal soviel Raum einnimmt als das für 5: ⁙ ⁙ (wie bei

Kaselitz? Kann es sich überhaupt aus Bildern wie (Dittmers), (Beetz), (Rheinmuth) und dergl. klar werden? Wie muß das Kind verwirrt werden, wenn es aus + = entstehen sieht (wie es nach Menzel der Fall sein müßte)? u. s. w.

bb) Wenn eine Zahldarstellung ihrer Bestimmung ganz entsprechen soll, so müssen mit derselben auch alle Rechenvorgänge einheitlich und klar zu veranschaulichen sein und zwar alle an demselben Bilde und an jedem Bilde in gleicher Weise. Jede Zahl muß stets in derselben geometrischen Form und Größe dargestellt erscheinen, ob sie nun als Summe, Posten, Rest oder Teil auftritt. Alle Teile einer Zahl müssen sich in bezug auf Form und Raumausdehnung vollständig gleichen, alle müssen im Gesamtbilde sichtbar zu machen und durch gerade Linien zu trennen sein.

Das alles ist aber nur möglich, wenn die Zahldarstellungen einheitlich und gleichmäßig aufgebaut sind. Eine einheitliche Zerlegung wird nie möglich werden, wenn jedes Bild aus anderen Gruppen zusammengesetzt ist.

Nach Böhme müßte, um nur ein Beispiel anzuführen, die Viererteilung beim Bilde für 8 ( ) etwa so: , bei dem für 9 ( ) so: und bei dem für 10 ( ) so: vorgenommen werden. Ähnlich wäre es bei allen übrigen Zahlbildern. Von einer gleichen Form der Teile ist hier wohl nicht zu reden, von einer entsprechenden Veranschaulichung des Teilens aber ebenso wenig.

Eine einzige Gruppe von Zahlbildern ist frei von den bis jetzt genannten Mängeln, und das sind die mittels der Doppelreihe hergestellten, welche Busse für die Zahlen bis 8, Born aber für den ganzen ersten Zehner verwendet hat ( ). Die Bornschen Zahlbilder sind die brauchbarsten unter allen bis jetzt bekannt

gewordenen Zahldarstellungen, und man möchte sich wundern, daß sie nicht mehr in den Vordergrund getreten sind, als dies der Fall war.

An dem zweiten Hauptfehler der übrigen Zahlbilder nehmen allerdings auch sie teil.

b) Alle bisher erschienenen Zahlbilder sind — wenigstens von 6 an — zu wenig übersichtlich. Die Einheiten sind bei allen in zu gleichmäßiger Entfernung voneinander angeordnet. Dadurch entstehen, wie bei der ungeteilten Reihe, zu viele gleiche Unterscheidungswinkel, die hier wie dort ein deutliches Hervortreten der einzelnen Einheiten, damit aber zugleich ein schnelles und sicheres Auffassen der Anzahl derselben erschweren.

Alle zu gleichmäßig zusammengestellten oder dicht zusammengedrängten Mengen von Dingen sind für das Auge des Schülers — und namentlich aus der Entfernung — unentwirrbare Massen, die, wie auch Jänicke[1]) sagt, notwendig verwirren müssen.

c) Meistens sind nur für die Zahlen 1 bis 10 Bilder aufgestellt, als ob für den zweiten Zehner eine Veranschaulichung nicht mehr nötig wäre. Von 10 an ist aber eine solche erst recht am Platze — besonders wegen des so wichtigen Überzählens über den Zehner, das minder begabten Schülern oft große Schwierigkeiten bereitet. Gerade deshalb soll aber auch die Veranschaulichung namentlich dieses Rechenvorganges so klar und in die Augen springend, als nur möglich sein.

Es sind darum für die Zahlen von 11 bis 20 übersichtliche und einheitliche Darstellungen eben so notwendig wie für die von 1 bis 10.

Nun haben zwar Kaselitz, Reinmuth[2]), Krieger[3]), Thieme und Schlosser[4]), Ambros und Kompetzky[5]) und bezw. auch Beetz

---

[1]) Geschichte der Methodik von Kehr.

[2]) „Rechenapparat für Schule und Haus“ von A. Reinmuth. Weinheim-Ackermann.

[3]) „Rechenbuch für Volks- und Bürgerschulen“ von F. Krieger, Oberlehrer in München (†). Freiburg, Herder. II. Heft.

[4]) „Rechenübungen für Volksschulen“ von Thieme und Schlosser, Seminaroberlehrer. Dresden, Huhle. I. Heft.

[5]) „Rechenbuch für allgemeine Volksschulen“ von J. Ambros und F. Kopetzky. Wien, Pichler. I. Heft.

Bilder für den zweiten Zehner zusammengesetzt; aber diese entsprechen ihrem Zwecke so wenig wie die für den ersten Zehner aufgestellten. Es gehen ihnen die gleichen Eigenschaften ab, wie diesen: gleichmäßiger, einheitlicher Aufbau, Übersichtlichkeit und allseitige Verwendbarkeit.

Übrigens wurde auch nur von den an vorletzter Stelle Genannten der Versuch gemacht, ihre Bilder wirklich beim Rechnen zu verwerten (Reinmuth benutzt dazu die Reihe).

Beetz[1]) will überhaupt das Zehner- durch das Zwölfersystem ersetzt wissen und, wie bemerkt, gleich Bilder für die Zahlen bis 144 aufstellen. Wie dieselben zu einer richtigen Veranschaulichung beim Rechnen zu verwenden wären, hat er bis jetzt nicht vorzuführen versucht.

d) Daß in den vereinzelten Fällen, wo man Zahlbilder wirklich zur Veranschaulichung beim Rechnen verwendet sieht, wie z. B. in den Schülerrechenbüchern von Adam[2]), Backhaus[3]), Dittmers[4]) und Krieger, der zu erstrebende Zweck wohl unmöglich erreicht werden kann, liegt in erster Linie an den Zahlbildern selbst; doch ist auch die Art und Weise ihrer Verwendung durchaus nicht zur Erreichung desselben angetan.

Die gleiche Zahl erscheint nämlich mit jeder neuen Zerlegung in einer anderen grundverschiedenen Anordnung der Einheiten dargestellt, 8 z. B. bei der Zerlegung in 4 + 4 so, bei der Zerlegung in 5 + 3 so, bei der in 7 + 1 so u. s. w. (Adam).

Backhaus, Krieger, Ambros und Kopetzky benutzen dazu auch noch Einheiten von zweierlei Farbe (die letzteren auch im zweiten Zehner), so daß z. B. 4 + 4 so (Backhaus), 8 = 5

---

[1]) „Das Typenrechnen auf psychophysischer Grundlage“ von K. O. Beetz. Halle a. d. S., Schrödel. I. Teil. (ℳ 2,50.)

[2]) „Der Rechenschüler“ von S. Adam. Berlin, Hofmann. I. Heft.

[3]) „Rechenfiebel“ von K. Backhaus. Leipzig, Velhagen und Klasing.

[4]) „Rechenbuch“ von H. Dittmers. Hamburg a. d. E., Elkann.

+ 3 so (Krieger), 12 = 4 × 3 so ,

12 = 2 × 5 + 2 aber so dargestellt erscheint

(Ambros und Kopetzky) u. s. w.

Diese vielerlei Bilder für die einzelnen Zahlen werden häufig auch noch auf sog. Wandrechentafeln zusammengestellt und zur Übung im Rechnen verwendet. Und sonderbarerweise erhoffen manche gerade von der verschiedenartigen Darstellung einer Zahl die Hauptwirkung bei der Veranschaulichung.

Als wirklicher Erfolg wird sich bei oben bezeichnetem Verfahren wohl nur ergeben, daß die Schüler „vor lauter Bäumen den Wald nicht sehen" und daß ihnen schließlich auch noch „ein Mühlrad im Kopfe herum geht". —

Tröltsch[1]) benutzt zur Zahlendarstellung für beide Zehner die feststehende Bornsche Doppelreihe und deutet Zerlegen und Teilen durch Gruppierung der zusammengehörigen Einheiten nach Farben an. Daß letzteres keine entsprechende Veranschaulichung genannt werden kann, wurde schon bei Besprechung der durch Farben gruppierten einfachen Reihe näher ausgeführt. Von der zweifarbigen Doppelreihe, eigentlich von den zweifarbigen Zahlbildern überhaupt gilt so ziemlich alles dort Gesagte, worauf hiermit verwiesen sein soll.

Kaselitz[2]) zeigt (wie auch gefordert werden muß) sämtliche Zerlegungen einer Zahl an einem Bilde für dieselbe, ist aber wegen des ungleichmäßigen Aufbaues seiner feststehenden Zahlbilder nicht imstande, dies in einheitlicher Weise zu vollführen. Dann ist seine Kennzeichnung der zu einem Teile gehörigen Einheiten durch neunerlei verschiedene Zeichen, wie Striche, Kreuzchen, Dreiecke u. s. w. auch keine wirkliche Darstellung des Teilens, sondern nur eine Andeutung desselben. Zudem dürfte es aus nur einiger Entfernung kaum möglich sein, die einzelnen Teile schnell und sicher zu erkennen und zu unterscheiden.

---

[1]) „Nürnberger Rechenbrett." Selbstverlag.

[2]) S. dessen „Wegweiser" und: „Der erste Rechenunterricht in Zahlbildern." Berlin, Nicolai.

e) Daß die Umrahmung mancher Zahlbilder, wie der von Böhme, Dittmers, Menzel, Adam u. a. mit Linien der Auffassung derselben nicht gerade förderlich ist, soll nur kurz erwähnt werden.

3. Urteile über die Zahlbilder.

Auch Dr. Hartmann spricht sich abfällig über die bekannten Zahlbilder aus, namentlich über die von Böhme, Hentschel, Kaselitz, Büttner und Beetz.

In seinem Endurteile wendet er sich aber nicht bloß gegen unrichtige, sondern gegen Zahlbilder überhaupt, jedoch mit einer etwas sonderbaren Begründung

Dr. Hartmann verwirft nämlich die oben bezeichneten Zahlbilder nicht etwa wegen ihres einheitslosen Aufbaues oder wegen ihrer ungenügenden Übersichtlichkeit oder wegen ihrer Unzulänglichkeit zu einer zweckentsprechenden Veranschaulichung beim Rechnen, sondern einzig und allein wegen der schon berührten eigentümlichen Verwendung derselben, richtiger: Nichtverwendung zu ihrem eigentlichen Zwecke. Er sagt:

a) „Die Verwendung der Zahlbilder ist eine eng begrenzte, sie beginnt (sollte heißen: hat bisher begonnen. D. V.), nachdem die Zahlvorstellungen unter Benutzung wirklicher Dinge oder eines Rechenapparats gewonnen worden sind, und sie hört auf (sollte heißen: hat bisher gewöhnlich aufgehört. D. V.), sobald das Kind imstande ist, mit den Ziffern die richtigen Zahlvorstellungen zu verbinden."

b) „Da die Gewinnung der Zahlvorstellungen der (richtigen) Verwendung der Zahlbilder vorhergeht (sollte heißen: bisher in der Regel vorausgegangen ist. D. V.), so werden letztere tatsächlich zur Gewinnung von Zahlvorstellungen nicht benutzt. Das läßt aber zugleich auch darauf schließen, daß sie sich hierzu weniger als andere Anschauungsmittel eignen."

c) „Da die Verwendung der Zahlbilder aufhört (sollte heißen: bisher gewöhnlich aufgehört hat. D. V.), sobald das Kind mit den Ziffern die entsprechenden Zahlvorstellungen zu verbinden vermag, so wird tatsächlich erklärt, daß die Ziffern als Zahlzeichen im engeren Sinn vorzuziehen sind."

d) „Die eigentliche Aufgabe der Zahlbilder kann somit nur die sein, einerseits die bereits gewonnenen Zahlvorstellungen zu befestigen, anderseits den nachfolgenden Gebrauch der Ziffern vorzubereiten."

Damit sind aber nicht einmal die von Dr. Hartmann besprochenen wirklich ungenügenden Zahlbilder sachlich verurteilt; es ist auch nicht der Beweis für die Unbrauchbarkeit der Zahlbilder überhaupt erbracht; Dr. Hartmann hat nur die bisher üblich gewesene unrichtige Benutzung derselben, bezw. die Nichtverwendung der Zahlbilder zu ihrer eigentlichen Bestimmung festgestellt und daraus die oben wiedergegebenen Schlußfolgerungen gezogen.

Der falsche Gebrauch allein macht aber eine Sache gewiß nicht schlecht. Dr. Hartmanns Schlußurteil über die Zahlbilder gründet sich jedoch ausschließlich auf diesen.

Auch die absprechenden Äußerungen Knoches, sowie die ungünstigen Urteile anderer über die Zahlbilder können ihren Grund nur in dem bereits erwähnten unrichtigen Gebrauche, in dem einheitslosen Aufbau oder in anderen Mängeln derselben haben. Die natürliche Bestimmung und die große Bedeutung der Zahlbilder an sich bleiben davon unberührt.

4. Bedeutung richtiger Zahlbilder.

Der Wert der Zahlbilder ist nicht ein etwa bloß eingebildeter, sondern, wie nachgewiesen, ein in der Natur, in der natürlichen Auffassungsfähigkeit des menschlichen Auges begründeter.

Wir behaupten deshalb nach wie vor und glauben, es auch überzeugend nachgewiesen zu haben: Die Zahlbilder sind das beste, ja das einzige Mittel zu einer wirklich zweckentsprechenden Veranschaulichung sowohl der Zahlen als auch der Rechenvorgänge; freilich müssen es richtige sein.

Solche zu finden, wird unschwer gelingen, wenn wir uns beim Suchen danach nur wieder vom Auge leiten lassen und dessen natürliche Auffassungsfähigkeit als in erster Linie maßgebend betrachten.

Das Auge faßt aus physischen Gründen am schnellsten und sichersten die Flächengruppen auf, die aus kleinen Einzelgruppen zusammengesetzt sind, und zwar um so leichter, je natürlicher und besser gegliedert die Gesamtgruppen sind. Sind bei größeren Flächendarstellungen keine Einzelgruppen wahrzunehmen, so zerlegt man sich dieselben (wie die ungeteilte Reihe) ganz unwillkürlich in kleinere Abteilungen und zählt diese zusammen.

Damit haben wir einen Fingerzeig, wie dem Auge auch die Auffassung der Mehrheiten in der Flächendarstellung erleichtert werden kann, bezw. wie diese dem Auge anzupassen ist.

Kommen wir also letzterem dadurch zuhilfe, daß wir ihm Zeit und Mühe für das jedesmalige Abteilen der Gesamtdarstellung ersparen, indem wir dieselbe gleich aus räumlich getrennten kleinen, leicht auffaßbaren Einzelgruppen zusammensetzen!

Damit haben wir dann Zahldarstellungen, wie sie das Auge will und braucht und die seiner natürlichen Auffassungsfähigkeit völlig angepaßt sind: Gruppen-Zahlbilder.

(⁖ ⁖ ⁖, ∷ ∷, ⁙ ⁙ ⁙).

C. Die Gruppen-Zahlbilder.

Die Auffassung der aus räumlich getrennten Einzelgruppen zusammengesetzten Zahldarstellungen — der Gruppen-Zahlbilder — erfolgt, wie die der abgeteilten Reihe, nicht durch Einzelzählen, sondern durch das leicht und schnell mögliche und doch volle Sicherheit gewährende Zusammenzählen der schon vorhandenen deutlich erkennbaren Einzelgruppen. Dies kann bei ⁖ ⁖ ⁖ z. B. in 2 (5, 8), bei ∷ ∷ ebenfalls in 2 (4, 8) und bei ⁙ ⁙ ⁙ in 3 Zeitteilen, bezw. Rechenvorgängen (3, 6, 8) geschehen, während das Einzelzählen (1, 2, 3 bis 8) jedesmal 8 solche erfordern würde.

Bei Gruppen-Zahlbildern sind die einzelnen Einheiten auch aus größerer Entfernung deutlich zu erkennen und deshalb auch leicht zu zählen. Dadurch, daß das Zählen ein abgekürztes, ein Zusammenzählen der Einzelgruppen wird, kann es sehr schnell vor sich gehen. Durch die bei den Gruppen-Zahlbildern wirklich vorhandene Übersichtlichkeit, die eine Art Probe über die Richtigkeit der Auffassung mit einem Blicke ermöglicht, wird letztere auch eine vollkommen sichere.

Die Gruppen-Zahlbilder besitzen also alle Eigenschaften, welche von Zahldarstellungen, die als wirklich anschaulich bezeichnet werden sollen, zu verlangen sind. Es steht deshalb außer Zweifel, daß eine zweckentsprechende Darstellung der Zahlen nur durch Gruppen-Zahlbilder erfolgen kann.

Ob letztere aber als vollständig genügend betrachtet werden können, bezw. ob sie sich auch zu einer richtigen Veranschaulichung der Rechenvorgänge eignen, hängt von der Art ihrer Zusammensetzung, d. h. davon ab, aus welchen Grundgruppen sie gebildet sind.

Das führt zur Frage:

Ist es gleich, aus welchen kleineren Gruppen eine Zahldarstellung zusammengesetzt wird, oder ist hierbei nach bestimmten Rücksichten zu verfahren?

Auch bei Beantwortung dieser Frage müssen wir wieder den doppelten Zweck der Veranschaulichung beim Rechnen im Auge behalten und für Gruppen-Zahlbilder dieselben Forderungen stellen, wie für Zahlbilder überhaupt.

D. Die Grundgruppen.

Die beste Einzelgruppe für Zahldarstellungen ist jedenfalls die, welche allen Anforderungen entspricht, die man in bezug auf Form, Größe, Verwendbarkeit u. dgl. an eine Grundgruppe stellen muß und mittels welcher in einheitlicher Weise Zahldarstellungen gebildet werden können, die möglichst leicht aufzufassen sind und eine vollständig einheitliche Veranschaulichung aller Rechenvorgänge ermöglichen.

In Frage können wohl nur die Zweier- (:), Dreier- (⋮), Vierer- (::) und höchstens noch die Fünfergruppe (⁙) kommen.

Welche ist nun die passendste?

1. Die Dreier- (⋮, ⋰) und Fünfergruppe (⁙) eignen sich wegen ihrer Form und Ungleichheit nicht als Grundgruppen für Zahldarstellungen. Ein gleichmäßiges Zerlegen der letzteren, überhaupt eine einheitliche Veranschaulichung beim Rechnen wäre mit ihrer Verwendung schon von vorneherein ausgeschlossen. Unter Beibehaltung der Grundform könnte dann z. B. 12 = 3 × 4 bei geradliniger Abteilung der Dreiergruppen (⋮ ⋮ ⋮ ⋮) nur so: [dot pattern], bei gleicher Abteilung der Fünfergruppe (⁙ ⁙) nur so: [dot pattern] dargestellt werden.

2 Eine wirklich einheitliche Veranschaulichung aller Zahlen und Rechenvorgänge wird nur durch Zahldarstellungen möglich, die aus den einfacheren und natürlicheren Zweier- oder Vierergruppen zusammengesetzt sind. Zugleich wirklich übersichtlich und unter allen Verhältnissen sicher auffaßbar sind nur die aus Vierergruppen gebildeten Zahldarstellungen.

a) Die Zweiergruppe (:).

ist die einfachste und am leichtesten übersehbare Gruppe, weil sie eben die kleinste ist. Aber gerade wegen dieses letzteren Merkmales eignet sie sich nicht als Grundgruppe für Zahldarstellungen. Ihre zu oftmals notwendig werdende Zusammensetzung erzeugt zu große Gleichförmigkeit wegen der damit entstehenden vielen gleichen Unterscheidungswinkel. Durch diese verliert die als gewöhnliche Doppelreihe erscheinende Gesamtgruppe die Übersichtlichkeit, und ein sicheres Auffassen derselben — besonders aus der Entfernung — ist, wie bei der einfachen Reihe, nicht wohl möglich (: : : : : : : :).

Allen Anforderungen, die man an eine Grundgruppe stellen kann und muß, entspricht nur

b) Die Vierergruppe (: :).

Die Vierergruppe ist die regelmäßigste und am leichtesten und sichersten erkennbare größere Gruppe. Bei ihr faßt man auch nicht, wie sonst immer, einen einzelnen Gegenstand fester ins Auge (wobei man von den übrigen gleichzeitig nur einen unklaren Eindruck erhält), sondern man schaut unwillkürlich in die Mitte und erblickt so jede der 4 Einheiten zu gleicher Zeit und in gleicher Stärke.

Die Vierergruppe ist somit an sich leichter, schneller und bestimmter auffaßbar als jede andere größere Gruppe. Folgerichtig müssen dann auch alle Darstellungen von Mehrheiten, die aus Vierergruppen zusammengesetzt sind, leichter und sicherer auffaßbar sein als die aus anderen Einzelgruppen gebildeten.

Die Vierergruppe entspricht überhaupt nach jeder Richtung mehr als alle übrigen Gruppen den Anforderungen, die man an eine Grundgruppe zu stellen berechtigt ist.

Sie ist weder zu klein noch zu groß; sie ermöglicht durch ihre natürliche und regelmäßige Form ein gleichmäßiges und einheitliches Weiterbauen bei den folgenden Zahldarstellungen; jeder weitere Zusatz

kann nach derselben Richtung (von links nach rechts) erfolgen; sie wiederholt sich stets in derselben Form und Größe, in jedem Zehner aber nur einmal; jede folgende Einheit bildet in ihrer Anreihung einen Teil der neuen Einzelgruppen; sie gestattet eine mehrmalige Zusammensetzung, ohne daß dadurch der Übersichtlichkeit der Gesamtgruppe geschadet wird; sie macht die Bildung von Mehrheitsdarstellungen möglich, durch welche alle Zahlen und Rechenvorgänge wirklich einheitlich veranschaulicht werden können; kurz: es gibt keine an eine Grundgruppe zu stellende Anforderung, welcher die Vierergruppe nicht genügen würde.

E. Die natürlichsten und brauchbarsten Zahlendarstellungen.

Unter Zugrundelegung der Vierergruppe ergeben sich für die Zahlen von 1 bis 10 folgende Darstellungen:



Für 2 und 3 genügte wohl auch jede andere Anordnung der Einheiten; doch erfolgt sie am besten in der vorstehenden Form, um die Schüler gleich vom Anfange an an die Gruppendarstellung zu gewöhnen.

Die Veranschaulichung des zweiten Zehners geschieht in derselben Weise wie die des ersten: doch muß zur Hervorhebung jedes Zehners als eines selbständigen Ganzen zwischen beiden etwas Zwischenraum gelassen und der zweite Zehner mit andersfarbigen Einheiten gebildet werden. Es ergeben sich dann die weiteren Zahldarstellungen:



Diese Gruppenzahlbilder genügen allen, auch den kleinlichsten Forderungen, die sich aus dem bisher Gesagten ergeben haben, auch denen, die von Beetz, Kaselitz (s. dessen „Wegweiser S. 10 bis 13) u. a. gestellt worden sind, und die

vom sachlichen Standpunkte aus an Zahldarstellungen überhaupt gestellt werden können.

1. Daß sie wirklich übersichtlich sind, d. h. daß selbst aus einer Entfernung, in welcher andere Mehrheitsdarstellungen als unentwirrbare Massen erscheinen, noch die einzelnen Einheiten leicht zu unterscheiden und deshalb auch sicher zu zählen sind — leichter und sicherer als in allen bisher bekannt gewordenen Zahlbildern — leuchtet auf den ersten Blick ein und kann auch leicht erprobt werden.

Vergleichen wir zu letzterem Zwecke die Auffassung einer a) durch die Reihe, b) durch die Doppelreihe oder Zweiergruppierung, c) mittels Vierergruppen dargestellten Mehrheit (alle übrigen unregelmäßig und einheitslos aufgebauten Zahldarstellungen können als unbrauchbar zu einer zweckentsprechenden Veranschaulichung beim Rechnen für uns nicht mehr in Betracht kommen), und wir haben den

Tatsächlichkeitsbeweis

für obige Behauptungen.

Die Darstellung der Zahl 8 z. B. a) durch die gewöhnliche Reihe (• • • • • • • •) muß durch das unsichere Einzelzählen der Einheiten in 8 Zeitteilen (1, 2, 3 bis 8) aufgefaßt werden. Die Auffassung derselben, b) dargestellt durch die Doppelreihe (: : : :) kann durch Zusammenzählen der 4 Zweiergruppen in 4 Zeitteilen (2, 4, 6, 8), die der Darstellung c) mittelst Vierergruppen (:: ::) aber schon in 2 Zeitteilen (4, 8) erfolgen und weit leichter als die aller andern.

Das Verhältnis der Auffassungszeit bei diesen drei Darstellungen ist also 8 : 4 : 2, das der Auffassungssicherheit — und besonders aus den Entfernung — aber vielleicht 10000 : 100 : 1.

Und welche Darstellung von 8 ist die klarste und augenfälligste? Ohne Zweifel die aus Vierergruppen gebildete.

2. Eine weitere bedeutsame Eigenschaft unserer Gruppen-Zahlbilder ist, daß sie vollständig gleichmäßig und einheitlich auf- und ausgebaut sind und eine einheitliche Darstellung aller Zahlen und Rechenvorgänge ermöglichen, also allseitig verwendbar sind.

Jedes folgende Bild entsteht durch gleichmäßige Beifügung einer weiteren Einheit zu den vorhandenen nach derselben räumlichen Ausdehnung. Alle Bilder zeigen so viel Ähnlichkeit in der Form, daß ein fruchtbringendes Vergleichen der einzelnen Darstellungen möglich wird.

Bei einer Zerlegung der Gesamtdarstellung erscheinen alle Teilzahlen in derselben geometrischen Form und Größe, in welcher sie als selbständige Zahlen aufgetreten sind.

Beispiel: 12 = 4 × 3: ⁘ ⁘ ⁘ ⁘,

15 = 2 × 6 + 3: ⁘ ⁘ ⁘.

3. Dadurch, daß die zwei Zehner ohne Unterbrechung nach derselben wagrechten Richtung ausgebaut sind, können alle Teile einer Zahl in der gleichen Ausdehnung nebeneinander gezeigt und müssen nicht, wie bei anderer Darstellungsweise, zerrissen, bezw. über-, unter- oder ineinander zusammengesucht werden.

4. Durch die stets gleichbleibende Farbe aller Einheiten eines Zehners erscheint jeder derselben immer als zusammengehöriges Ganzes, und das Ende des ersten, sowie der Anfang des zweiten sind bei allen Zahlen- und Rechendarstellungen schon an der Farbe der Einheiten zu erkennen. Dadurch wird in Verbindung mit dem unter 3 hervorgehobenen Umstande, daß die zwei Zehner sich nebeneinander befinden, die Auffassung der Zahldarstellungen von 11 an und die Veranschaulichung des Überzählens über den Zehner in einer Weise erleichtert, wie mit keiner anderen Darstellungsart der Zahlen.

5. Alle Rechenvorgänge, „sämtliche Verhältnisse und Operationen des betreffenden Kreises“ (Beetz) sind an einem und demselben Bilde für eine Zahl und zwar in vollständig einheitlicher Weise angedeutet und auch wirklich zu veranschaulichen. Die Bilder für die Zahlen bis 20 genügen für Darstellung aller Rechenvorgänge innerhalb der ersten zwei Zehner. (S. Rechenbüchlein.)[1]

6. Unsere Zahldarstellungen sind mittels eines entsprechenden Rechenhilfsmittels (wie z. B. der Münchener Rechenmaschine)[2] leicht

---

[1]) „Rechenbüchlein für den Zahlenraum von 1 bis 20 mit einheitlicher Veranschaulichung aller zu lösenden Aufgaben durch Gruppen-Zahlbilder“ von J. Graß. München, Kellerer (20 ₰).

[2]) Münchener Rechenmaschine von J. Graß. (Zu beziehen durch J. Graß, München, Blumenstr. 5 III). Form A (mit verdeckbaren Scheibchen an der Rückwand) 29 ℳ. Form B (ohne farbige Scheibchen). 15 ℳ.

Bemerk.: Die M. R. (gesetzlich geschützt) wird auf Wunsch allen Landesunterstützungsvereinen für Lehrerwaisen zur Nutzbarmachung für ihre Kassen überlassen.

als bewegliche Bilder mit körperlicher Einheit herzustellen. Jede Zerlegung kann durch einfaches Abteilen des Gesamtbildes mit geraden Linien, bezw. durch gleichmäßiges Verschieben der Zeile nach rechts oder links leicht und in möglichst kurzer Zeit erfolgen u. s. w.

IV.

Verwendung der Gruppen-Zahlbilder.

Unsere Gruppen-Zahlbilder sind schon als Zeichnungen, wie sie für den Hausgebrauch etwa auf einem Blatt Papier, für den Schulunterricht in größerer Form an der Wandtafel stufengemäß erstehen sollen, mit großem Nutzen znr Veranschaulichung beim Rechnen zu verwenden. Durch einen prüfenden Blick auf dieselben sind die Lösungen der verschiedensten Aufgaben aus ihnen herauszufinden, bezw. an ihnen abzulesen.

Das Bild für 7 (: : · : ˙) z. B. zeigt dem Schüler die Lösung von vielleicht 30 Aufgaben. Schon in unveränderter Form veranschaulicht es die Aufgaben 4 + 3, 3 + 4, 7 — 3, 7 — 4, 7 = ? × 4, 4 in 7, 4 + ? = 7, 7 = 3 + u. s. w. Bei Abteilen des letzten Einers durch einen Strich (: : :|:), oder durch ein Stäbchen zeigt es die Lösung der Aufgaben 6 + 1, 1 + 6, 7 — 1, 7 — 6, 7 = ? × 6, 6 in 7, 7 = 6 +, 1 + ? = 7 u. s. w., bei Abteilung des Bildes nach 2 (:|: : ˙) der Aufgaben 2 + 5, 5 + 2, 7 — 5, 7 — 2, 2 + ? = 7 u. s. w., bei Abteilen nach 3 und 6 der Aufgaben 6 = ? × 3, 3 in 7 und so fort.

Doch ist der Wert unbeweglicher gezeichneter oder gedruckter Zahlbilder nur ein verhältnismäßig untergeordneter.

Sollen Zahldarstellungen ihren Zweck beim Rechnen ganz erfüllen, so müssen sie, wie schon eingehend begründet, vor allem möglichst übersichtlich und vollständig einheitlich aufgebaut sein; sodann dürfen sie nicht aus unbeweglichen Strichen, Punkten, Nullen, Kreisen, Scheiben u. dgl. zusammengesetzt sein, sondern sie müssen mit leicht unterscheidbaren körperlichen Gegenständen hergestellt werden; — sie dürfen aber auch dann nicht an die Stelle gebannt, sondern sollen (besonders nach der Richtung hin, nach welcher sie aufgebaut wurden) leicht beweglich, sowie schnell und sicher zusammen- und umstellbar sein.

Von großer Bedeutung hierbei ist die Art, insbesondere die Form der Gegenstände, die als Einheiten verwendet werden.

Am besten eignen sich dazu die Kugeln, die durch ihre Form, sowie durch die kleinen Berührungsflächen und durch den Schatten, der sich um letztern bildet, auch bei enger Stellung und in der Entfernung noch stets als deutlich unterscheidbare Einheiten hervortreten und deshalb leichter zu zählen sind als alle andern Gegenstände.

Am wenigsten sind zur Darstellung von Mehrheiten die Striche und bei wirklichen Gegenständen die Stäbe zu empfehlen. Sie sind bei gleicher Entfernung voneinander schon in einer Anzahl von 4 (||||) nicht mehr sicher auseinander zu scheiden, aus nur einiger Entfernung aber überhaupt nicht. Auch Walzen Würfel, Prismen u. dgl. sind als Einheiten zur Darstellung der Zahlen nicht annähernd so gut geeignet als Kugeln.

Wir werden darum nach einem Geräte zu suchen haben, mittels welchem unsere Gruppen=Zahlbilder in möglichst vollkommener Weise durch Kugeln herzustellen sind. Als vollständig passend hierzu dürfte sich die „Münchener Rechenmaschine“ erweisen.

Weiteres in der schon erwähnten Schrift: „Die Veranschaulichung beim grundlegenden Rechnen“ von J. Graß. München, Kellerer.

Lehrer J. Graß, München.

Als ein vorzügliches Präparationswerk für den ersten Rechenunterricht können wir empfehlen: Seidel, Der Rechenunterricht im ersten Schuljahr; der Zahlenraum von 1—10 in ausgeführten Lektionen. 3te Aufl., 75 Pf. Langensalza, Schulbuchhandlung von F. G. L. Greßler. D. H.

VIII. Schreiben.

24. Inwiefern kann der Schreibunterricht zur allgemeinen Erziehung beitragen?

Es gibt zwei Wege, auf die Jugend bildend einzuwirken, nämlich durch Erziehung und Unterricht. Das erste ist mehr ein inneres, das letztere mehr ein äußeres Mittel. Wie eine Pflanze auf gutem Boden

und unter günstigen Witterungseinflüssen am herrlichsten gedeiht, so werden die Seelenkräfte des Menschen durch eine fortwährende planmäßige Einwirkung des Erziehers sich allmählich entfalten und erstarken. Durch den Unterricht empfängt der Mensch das, was er wissen und durch die Erziehung, wie er werden soll. Daher ergreift diese den ganzen Menschen und hat deshalb mehr Wert, als der bloße Unterricht, obschon kein guter Unterricht ohne erziehlichen Einfluß denkbar ist Ja, das beste Mittel zur Erziehung ist der Unterricht; denn der Schüler übt und stärkt im Unterricht seine geistige Kraft, schärft die Aufmerksamkeit und spornt sich zu selbsttätigem Nachdenken an. Zu den verschiedenen Lehrgegenständen, welche die Schule seit den ältesten Zeiten zu lehren, zu üben und mit besonderer Sorgfalt zu pflegen hat, gehört der Unterricht im Schreiben.

Ein guter Schreibunterricht erzieht die Schüler zur Aufmerksamkeit. Nur durch aufmerksames Beobachten wird der einzelne Buchstabe sowohl, wie das Wort und die ganze Arbeit überhaupt, sei es Aufsatz, Diktandoschreiben oder das eigentliche Schönschreiben so gelingen, daß es als gut bezeichnet werden kann. Die meisten mangelhaften schriftlichen Arbeiten sind in erster Linie der Unaufmerksamkeit und Flüchtigkeit der Schüler zuzuschreiben; daher darf der Erzieher den Unterricht nicht eher beginnen, bis alles Störende beseitigt ist. Auch ist während der Schreibstunde alles fern zu halten, wodurch die Aufmerksamkeit abgelenkt wird.

Die schriftliche Darstellung der Gedanken fordert viel mehr als der mündliche Gedankenausdruck ein klares Auffassen und Durchdringen des Stoffes. Das Geschriebene haftet auch besser im Gedächtnis. In diesem Sinne sind auch die Worte Jean Pauls: „Eine Seite schreiben regt mehr an, als ein Buch lesen“ zu verstehen. Daher räumen auch alle Pädagogen dem Aufsatz im deutschen Unterrichte eine hohe Stellung ein, und ebenso braucht es nicht wunder zu nehmen, daß die Schulbehörden bei ihren Revisionen immer wieder die Vorlegung der Aufsatzhefte verlangen. Aus demselben Grunde legen alle Methodiker auf die schriftlichen Ausarbeitungen in den Lehrfächern ein so großes Gewicht.

Ganz besonders aber zeigt sich die Aufmerksamkeit der Schüler in den Rechtschreibübungen. Hier wird das Kind gezwungen, beim Niederschreiben der lauttreuen Wörter sich die Reihenfolge der Laute

nach dem Gehör vorzuführen und bei den regellosen Wörtern sich das Wortbild ins Gedächtnis zu rufen.

Von hoher Bedeutung zur Erzielung der Aufmerksamkeit ist namentlich das Taktschreiben, wenn es in der richtigen Weise betrieben wird. Jede Unaufmerksamkeit beim Taktschreiben straft sich auf der Stelle.

Das Leben fordert, daß der Schüler arbeiten, d. h. sich anstrengen lerne. Da bietet der Schreibunterricht ein vorzügliches Mittel, den Schüler an Selbsttätigkeit, Anstrengung und Arbeit zu gewöhnen. Alle Aufgaben, die in den Bereich des Schreibunterrichts fallen, müssen daher mit voller Anstrengung der Kräfte gelöst werden. Wenn der Lehrer auf alles, was die Kinder schreiben, bis ins kleinste mit wahrhafter Lehrertreue unablässig sein Augenmerk richtet und nicht ruht, bis die Leistungen ihn möglichst befriedigen, dann ist alles gespannt, rührig und gefesselt. Es erwacht und wächst in dem Schüler die Kraft des Wollens, Lust, Freude und Geschmack an der Überwindung von Schwierigkeiten und Hindernissen. So vermag der Lehrer durch den Schreibunterricht die Schüler zur Arbeit zu erziehen, ihnen echte und rechte Freudigkeit an der Arbeit einzuflößen und sie zu tüchtigen und glücklichen Menschen für das Leben vorzubereiten.

Gerade in dem Erregen und Erwecken, in dem Entwickeln und Wachhalten des Sinnes für die Arbeitsamkeit darf der Lehrer ein wesentliches Mittel zur Lösung der erziehlichen Aufgabe erblicken.

Im Leben wirft das Glück, und wäre sein Füllhorn noch so groß, nur wenigen Begünstigten seine reichen und reichsten Gaben in den Schoß. Bei weitem die Mehrzahl der Menschen wandert unter mannigfacher Entbehrung und sorgenvoller Arbeit durch das Leben. Allenthalben winkt der schönste Lohn, der herrlichste Segen dem und nur dem, der sich Mühe gibt, dem keine Tätigkeit zu schwer, kein Schweißtropfen unangenehm, keine Stunde zu spät ist.

Um aber die Arbeitsfreudigkeit zu erhalten, muß der Lehrer bei den schriftlichen Arbeiten der Schüler das richtige Maß innehalten. Was Goethe von der rechten Beschränkung sagt, gilt besonders für den Lehrer. Das Losungswort bezüglich der Erziehung zur Arbeit muß heißen: Wenig, aber das Wenige gut. Wenn die Schüler merken, daß der Lehrer oberflächliche, halbe und unordentliche Arbeiten durchaus nicht duldet, dieselben ohne Rücksicht zurückweist, so gewinnt eine solche Gewöhnung eine große Macht über die Kinder, eine Macht, welche die Jugend so ergreift und festhält, daß sie dieselbe mitnimmt ins

Leben. Das bestätigt die tägliche Erfahrung. Von den in der Jugendzeit eingeimpften guten Angewöhnungen mag man nur ungern ablassen.

Von großer Wichtigkeit und wahrhaft pädagogischer Bedeutung ist es, daß der Lehrer beim Schreiben einen regen Wetteifer entzünde und dauernd zu erhalten verstehe. Daß bei der Erweckung des Wetteifers Belohnungen für Fleiß und Eifer, wie andererseits Tadel und Strafe für Nachlässigkeit in zweckmäßiger Weise angewendet, von Einfluß sind, weiß jeder Erzieher.

Die Arbeitsamkeit ist das ehrliche Mittel zur Erwerbung des zum Leben Notwendigen; sie ist das beste Mittel gegen die menschlichen Verirrungen, namentlich gegen die Gefahren und die Laster des Müßigganges. Sie befähigt uns zum Genusse edler Freuden und Vergnügungen, fördert und stärkt des Menschen Gesundheit an Leib und Seele, macht uns körperliche und geistige Stärkung schmackhaft und die Ruhe nach erfüllter Pflicht süß und angenehm. Mit Recht sagt das Sprichwort: „Nach getaner Arbeit ist gut ruhen.“ Und in einem Liede heißt es:

„Arbeit macht das Leben süß,
Macht es nicht zur Last,
Der nur hat Bekümmernis,
Der die Arbeit haßt“

Nach einem wahren Worte Kehreins fehlt es da, wo es an Arbeitsamkeit mangelt, auch an wahrem christlichen Sinne: „Christen können und sollen nicht müßig und träge sein, der Hinblick auf den Heiland gestattet dies nicht.“ Wenn der Lehrer seine Schüler durch den Schreibunterricht zur Arbeit gewöhnt, so leitet er sie dadurch zum christlichen Tun und Leben, zur Nachfolge Christi an. Daß dieses schwer ist und viel Geduld, Beharrlichkeit, Fleiß und Eifer von seiten des Lehrers in Anspruch nimmt, ist nicht zu leugnen. Oft genug beschleicht auch den pflichttreuesten Erzieher das niederdrückende Gefühl vergeblichen Bemühens. Aber es ist eben die Pflicht des Erziehers, und diese ist nur im Anfange schwer. Wenn die Kinder einmal an diese Schultugend gewöhnt sind, dann arbeiten Lehrer und Kinder mit Freuden.

Der Schreibunterricht und namentlich die Übungen im schriftlichen Gedankenausdrucke sind auch sehr geeignet, die Selbständigkeit des

Schülers zu wecken und weiter zu entwickeln. Zu diesem Zwecke leite der Lehrer die Schüler an, seine Schrift mit der Vorschrift an der Wandtafel zu vergleichen, suche die fehlerhafte Bildung seiner Buchstaben zu erkennen und zu verbessern. Wo es möglich ist, lasse man bei den stilistischen Arbeiten die Selbständigkeit des Schülers hervortreten; der Lehrer helfe nur da, wo es unbedingt nötig ist und raube dem Schüler nicht die Freude, selbst etwas getan, hergestellt oder gefunden zu haben.

Was das Nachsehen der Fehlerverbesserung betrifft, so muß dieses aufs genaueste, mit peinlicher Sorgfalt vorgenommen werden; denn dadurch wird das Kind angespornt, jeden, auch den kleinsten Fehler zu verbessern. Es erkennt, daß fortgesetzte Übung und aufmerksames Beobachten des Geschriebenen notwendig sind, um selbständig eine Arbeit zu liefern, die Eltern und Lehrer befriedigt.

Mit der Ordnungsliebe im engsten Zusammenhange steht die Reinlichkeit. Unreinlichkeit ist mindestens ein Zeichen von Nachläßigkeit und Verkommenheit, oft auch das Zeichen eines unreinen schmutzigen Sinnes. Je mehr die Kinder Gelegenheit haben, mit Dingen in Berührung zu kommen, durch welche sie sich äußerlich verunreinigen und je geringer vielfach noch die Sorge des elterlichen Hauses ist, die Kinder zur Reinlichkeit anzuhalten, desto mehr muß die Schule an ihrem Teile dazu tun, daß dem aus der Trägheit entspringenden Hange zur Unreinlichkeit gewehrt werde.

Was besonders diese Tugend angeht, so ist sie wohl die allererste und wichtigste und das mindeste, was von allen Schülern beobachtet werden kann. Ohne dieselbe kann von der erfolgreichen Erteilung des Schreibunterrichts nicht die Rede sein; denn alle schriftlichen Arbeiten der Kinder haben in erster Linie nur dann einen Wert, wenn sie sauber sind.

Wohl kein Unterrichtsgegenstand außer dem Zeichnen bietet dem Lehrer mehr Gelegenheit, seinen Schülern Liebe zur Ordnung und Reinlichkeit einzuflößen, wie gerade der Schreibunterricht. Hier hat er es in der Hand, bei den kleinen, der Unterstufe angehörenden Kindern, die ausschließlich beim Schreiben sich der Schiefertafel und des Griffels bedienen, darauf zu achten, daß die Tafel sauber, mit Läppchen oder Schwämmchen versehen und alle acht Tage zu Hause einer gründlichen Reinigung unterzogen werde. Die Liniatur muß ebenso sauber wie vorschriftsmäßig sein und einer beständigen Be-

achtung von seiten des Lehrers gewürdigt werden, damit die etwa mangelhaft gewordenen Stellen derselben ausgebessert bezw. durch neue Linien ersetzt werden.

Alles zur rechten Zeit und am rechten Platze! Dieses gilt auch von dem Anspitzen des Griffels. Jedes Kind soll womöglich zwei angespitzte Griffel bei sich führen, damit nach Abnutzung des ersten Griffels eine zweiter ohne Störung in Gebrauch genommen werden kann.

Die Schultafel wird vor Beginn des Unterrichts mit einem feuchten Schwamme und darauf mit einem trockenen Tuche sauber geputzt und günstig aufgestellt. Die Lage der Tafel des Schülers, die Haltung des Körpers, sowie die Führung des Griffels erfordern eine strenge Überwachung von seiten des Lehrers. Das Legen der Tafel auf die Tischplatte und ebenso das Weglegen derselben geschehe in bestimmter Ordnung nach Zählen. So kann der einsichtsvolle Erzieher Ordnung und Liebe zur Sauberkeit in seinen Zöglingen auf der Unterstufe wecken und fördern.

Inwieweit ihm dies gelungen, zeigen die Ergebnisse seiner Schüler auf der Mittelstufe. Hier treten in Bezug auf Ordnung und Sauberkeit neue Anforderungen an den Schüler, denn derselbe schreibt jetzt vorzugsweise in das Heft. Was soeben bezüglich der Reinlichkeit über die Schiefertafel gesagt, gilt hier in erhöhtem Maße. Sowohl das Innere, wie das Äußere eines jeden Heftes muß sauber sein. Jedes, auch das kleinste Fleckchen ist unstatthaft und sorgfältig zu entfernen. Ebenso muß das Löschblatt sauber sein und darf nicht durch Versuchen der Feder oder gar zum Reinigen derselben benutzt werden. Beim Umwenden einer beschriebenen Seite wird es erst dann gebraucht, wenn die Tinte bereits angetrocknet ist, weil sonst sehr leicht Flecken entstehen und das Löschblatt in kurzer Zeit wegen Unsauberkeit und Unfähigkeit, die Tinte aufzunehmen, entfernt werden müßte.

Vor Beginn einer Schreibstunde verschaffe sich der Lehrer Gewißheit, ob alle Kinder reine Hände haben und gewöhne sie daran, daß sämtliche Schreibmaterialien vorhanden sind. Nie dulde er, daß zu Anfang der Schreibstunde das Fehlende geholt werde. Das Austeilen, sowie das Einsammeln der Hefte geschehe nach bestimmter Ordnung durch Zählen entweder von dem Lehrer oder von einem Schüler, als Ordner, ebenso das Nehmen und Weglegen der Federhalter und der Federn; doch ist hierbei zu beachten, daß ein Schieben der Hefte

über die Bank zu vermeiden ist. Auf ein gegebenes Zeichen schiebt der Schüler den Deckel vom Tintenfaß weg und bei Schluß des Schreibunterrichts wieder zu. Das Eingießen der Tinte durch den Lehrer oder einen vorsichtigen Schüler geschehe ebenfalls der Ordnung halber an einem bestimmten Tage wöchentlich.

Die Haltung des Körpers sei eine solche, welche sowohl den Anforderungen der Schule, als auch denen der Gesundheitspflege entspricht. Zwar ist dieses in weniger vorschriftsmäßig eingerichteten Bänken schwer zu erreichen, aber immerhin kann hier der Lehrer zur Verhütung der großen Schäden, welche eine vorschriftswidrige Körperhaltung für die Augen, die Brust, den Unterleib und überhaupt für das körperliche Wohlbefinden seiner Schüler nach sich zieht, gar manches tun.

„Es ist ein Werk der barmherzigen Liebe, wenn der Lehrer sich in dieser Beziehung der armen Kinder annimmt, und es ist ein Akt der Gewissenlosigkeit, wenn er Rücksichten auf die Gesundheitsverhältnisse der Schüler unbeachtet läßt und nicht mit aller Strenge und aller Festigkeit auf Erfüllung der oben gestellten Forderungen hält", sagt Kehr. Ebenso äußern sich Berlin und Rembold in dieser Beziehung: „Verständnis des Lehrers für die Bedeutung der Körperhaltung seiner Schüler beim Schreiben, sowie Energie desselben sind imstande, auch unter ungünstigen Verhältnissen, höchst bemerkenswerte Resultate zu erzielen."

Was die Führung der Feder betrifft, so ist eine planmäßige und beharrliche Übung wohl imstande, bei den Kindern Sinn für Ordnung und Pünktlichkeit in hohem Grade zu wecken. Bei allen Schülern, vom kleinsten bis zum größten, muß die Federhaltung und Führung der Feder eine möglichst tadellose sein.

Häufiges Üben und unnachsichtige Strenge bei der Ausführung machen das Ermahnen unnötig und schaffen eine Ordnung, die Lehrer und Schüler nicht nur zur Freude, sondern zum größten Nutzen gereicht.

Die richtige Verwendung des Löschblattes, das Eintauchen der Feder in die Tinte, sowie das Reinigen der Feder bei beendigtem Schreiben sind von hoher Bedeutung für die Gewöhnung des Kindes zur Reinlichkeit und tragen am allermeisten sowohl zur Sauberkeit der Schrift, wie des Heftes selbst bei; denn wie ist eine saubere Schrift denkbar, wenn das Kind mit beschmutzten Fingern sich seiner

Aufgabe entledigen will. So wichtig schon vor Anfang einer Schreibstunde reine Hände die Vorbedingung einer sauberen Handschrift sind, so notwendig ist es auch, während des Unterrichts jede Verunreinigung der Hände durch Tinte sorgfältig zu vermeiden.

Das Eintragen der Arbeiten in das Schülertagebuch muß mit Sorgfalt geschehen; das gilt sowohl von der Schrift, als auch von der äußeren Anordnung und Sauberkeit. Der Lehrer hat alle Arbeiten nachzusehen, und zwar mindestens in demselben Umfange, in welchem die auf der Schiefertafel angefertigten Arbeiten nachgesehen zu werden pflegen.

Ist eine Arbeit nicht mit der gewünschten Sauberkeit angefertigt, was namentlich bei Anfängern wegen ihrer Ungeschicklichkeit im Schreiben wohl vorkommen kann, so greife der Lehrer nicht gleich zu Strafmitteln. Nachsicht und Milde vermögen hier mehr zu wirken, als große Strenge. Noch verwerflicher wäre es, schlecht geschriebene Seiten mit Strichen zu durchkreuzen oder gar herauszureißen. Größer ist der Erfolg, wenn der Lehrer durch Sauberkeit seiner Korrekturen, durch Beseitigung der unsauberen Flecken, durch Radieren, durch die Sorgfalt, die er vor Beginn des Schreibens und bei jeder Arbeit, die er vor den Augen des Schülers tut, diesem zur Anschauung bringt, daß er selbst leistet, was er von den Kindern verlangt.

Ganz besondere Sorgfalt wende der Erzieher den schriftlichen Arbeiten der Mädchen zu, um Ordnung und Reinlichkeit zu pflegen. „Jung gewohnt, alt getan!" Schon in der Schule soll das Mädchen auf seinen künftigen Beruf als Hausfrau in etwas vorbereitet werden. Hat sich die Schülerin einmal an Ordnung und Reinlichkeit gewöhnt, so wird sie schwerlich wieder davon abweichen, sondern sich mehr und mehr darin befestigen. Kann das Mädchen, wenn es der Schule entlassen wird, Ordnung und Reinlichkeit sein eigen nennen, o dann ist es gut bestellt um jenes Hauswesen, das einer solchen Obhut später anvertraut ist.

Während die Ordnung mehr auf der Empfindung und Anschauung beruht, so ist die Gewandtheit eine Tugend des Willens. Sie ist eine Kultivierung der Kraft und Tätigkeit, welche nur durch Übung erreicht wird. Sie besteht darin, alles, was man tut, rasch, pünktlich, richtig und mit Leichtigkeit auszuführen. Die wahre Gewandtheit gründet sich auf Tüchtigkeit, Einsicht, Übung und Erfahrung. Wie häufig wird diese Tugend in der Schule vernachlässigt. Wie leicht

treibt der Schüler sich selbst und verlangt aus sich selbst nach der folgenden Stufe des Wissens und Könnens, sobald er die vorhergehende bis zur Geläufigkeit durchgemacht hat. Wie schön kann der Förderung der Gewandtheit nicht durch das Schreiben, durch den schriftlichen Gedankenausdruck und besonders durch das Taktschreiben Rechnung getragen werden.

Durch das Taktschreiben wird das vorsichtige Schönschreiben und Eintragen der Aufsätze zu einem gewandten Schnellschreiben. Alles muß beim Taktschreiben einer bestimmten Regel unterworfen sein, welche der Lehrer nicht bloß aufzustellen, sondern auch beständig aufrecht zu erhalten hat.

Der Schreibunterricht kann auch zur ästhetischen Bildung des Schülers, zur Pflege der Erkenntnis des Schönen und des Wohlgefallens an demselben beitragen. Wir finden Schönes in der physischen und in der geistigen Welt. Die Schönheit in der Form, der Größe, Lage und Länge der Buchstaben befriedigt wohltuend das Auge und das ästhetische Gefühl des Kindes. Der Lehrer führe daher dem Schüler nur mustergültige Buchstabenformen vor, dulde aber auch beim Schüler keine flüchtige, nachlässige Handschrift. Das Diktandoschreiben, der schriftliche Gedankenausdruck, welcher in verschiedenen Aufsatzübungen zur Anwendung kommt, sind dem Lehrer ein willkommenes Mittel, die ästhetische Bildung zu wecken, beständig zu nähren und zu fördern.

Wer der ästhetischen Bildung ermangelt, den erfreut weder die aufgehende Sonne, noch das Morgen- oder Abendrot. Nicht das herrlichste Gemälde, und ebenso wenig das Lied der Nachtigall ergötzen ihn. Die herrlichste Musik, ja die Wunder der Baukunst lassen ihn kalt und vermögen keinen Eindruck auf ihn zu machen. Wem dieser Schönheitssinn fehlt, fragt nichts nach Kunst und Wissenschaft, nichts nach Charakter und einer edlen Gesinnung. Selbstaufopferung, uneigennütziges, großmütiges Handeln sind ihm fremd. Soll der Schüler in seinem Berufe einstens Schönes leisten, so muß dieser ästhetische Sinn gepflegt werden.

Inwieweit gerade der Schreibunterricht dieses zu fördern imstande ist, hängt gar sehr von der Individualität des Erziehers und des Schülers ab. Unwillkürlich wird der Lehrer, dem die ästhetische Bildung seiner Schüler am Herzen liegt, gern den Schreibunterricht dazu benutzen, ihnen das einzuflößen, was er selbst fühlt. Da sind

es die Sprichwörter, die beim Schreibunterrichte die mannigfaltigste Verwendung finden und dem Lehrer geeignete Gelegenheit bieten, die Schüler anzuleiten, nach diesen Mustern ihre Grundsätze zu bilden und ihr Tun einzurichten. Wie sollte der Schüler nicht begeistert zum Nachdenken angespornt werden bei dem Aufschreiben des Spruches: „Lerne leiden, ohne zu klagen!“ Unwillkürlich wird er sich später in trüben Stunden, vielleicht als Jüngling, Mann oder Greis desselben erinnern und eingedenk der Worte Friedrichs des Edlen, des großen Dulders, seine Leiden Gott aufopfern und mit Geduld und Ergebenheit in Gottes heiligem Willen ertragen. Wird nicht ebenso beim Niederschreiben: „Lügenhafte Lippen sind dem Herrn ein Greuel“, in dem Schüler der Abscheu gegen die Lüge als bleibender Eindruck haften bleiben. So wie die beiden genannten Sprüche eignen sich noch viele, den Schönheitssinn zu bilden und veredelnd auf den Schüler einzuwirken.

Es würde zu weit führen, den Inhalt der schriftlichen Übungen, insbesondere der Aufsätze in den Kreis der Erörterung zu ziehen. Aber wie oft mag nicht das von dem Schüler geschriebene Wort ein Baustein sein zu dem Fundamente, auf welchem echte Religiosität und wahre Sittlichkeit sich aufbauen.

Die Erteilung eines guten Schreibunterrichts erfordert von seiten des Lehrers zunächst eine sichere Beherrschung des Stoffes, alsdann eine tüchtige Lehrgeschicklichkeit, verbunden mit großer Umsicht, eiserner Energie und Konsequenz. Besitzt er diese Eigenschaften, dann wird der Schreibunterricht in erziehlicher Weise die Früchte zeigen, die im vorstehenden des näheren erläutert wurden. Erfahrene, praktische Schulrevisoren pflegen nicht selten eine Schule nach den Schreibbüchern zu beurteilen und machen den berechtigten Schluß, daß reinlich gehaltene Schreibhefte mit guter Schrift das treue Bild einer guten Schule sind. So kann der Schreibunterricht ein nicht zu unterschätzendes Hilfsmittel bilden, zur allgemeinen Erziehung beitragen und das innere und äußere Glück des einzelnen sowohl, als der Gesamtheit zu begründen.

Soll aber dieses Ziel, die Erziehung des Schülers zur Selbständigkeit erreicht werden, so muß schon auf der Unterstufe, und zwar im ersten Schuljahre diesem wichtigen Unterrichtsgegenstande von seiten des Lehrers volle, ungeteilte Aufmerksamkeit und lebhaftes Interesse entgegengebracht werden. Hier ist es Zeit, stufenmäßig, vom Leichteren

zum Schwereren fortzuschreiten, die einzelnen Buchstaben nach der Schreibschwierigkeit zu ordnen, Auge und Hand so lange zu üben, bis Sicherheit erlangt ist. Der Anfänger kann nur langsam gehen, und die kleinsten Schritte sind für ihn die sichersten; er muß bei jedem Punkte so lange verweilen, als für ihn nötig ist, das Einzelne bestimmt aufzufassen. Daher beruht für den ersten Anfang die Lehrkunst darauf, daß der Lehrer den Buchstaben wie das Wort in seine Hauptteile zu zerlegen wisse, um nicht Sprünge zu machen, ohne es selbst zu merken.

Es würde in der Erziehung aber eine Lücke entstehen, wenn zwei der wichtigsten Schülertugenden fehlten, nämlich Ordnung und Reinlichkeit. In dem Schreibunterrichte besitzt der Lehrer ein vorzügliches Mittel, die Schüler an Ordnung und Reinlichkeit zu gewöhnen.

Die Ordnung, welche uns aus richtig gestalteten und weise verwalteten menschlichen Zuständen und Einrichtungen so wohltuend entgegenblickt, ist eine Tugend der Empfindung, nicht des Verstandes oder Willens. Diese Tugend muß gepflegt und das Kind dazu erzogen werden. Durch die Ordnung sind wir imstande, Großes und Vielgestaltiges leichter und schneller zu begreifen und zu beherrschen.

Hauptlehrer Diertesmann, Rauxel.

IX. Zeichnen.

25. Der neue Lehrplan für den Zeichenunterricht.

M. H.! Wenn ich heute Ihre Aufmerksamkeit für ein erst in den letzten Jahrzehnten als obligatorisch in den Lehrplan der allgemeinen Schulen aufgenommenes und darum begreiflicherweise noch nicht auf sicherem Boden fester und durchgebildeter Erfahrungen ruhendes Unterrichtsfach in Anspruch nehme, so will ich keineswegs eine zusammenfassende Darstellung der für die bisherige Methode maßgebenden Gesichtspunkte geben; auch ist es nicht meine Absicht, die scharfen Gegensätze auf diesem Gebiete — teils in Einzelheiten, teils in wesentlichen Grundsätzen — ausführlich zu erörtern. Es ist ja den meisten von ihnen bekannt, daß ich zweimal zu einem vier-

wöchigen Zeichenkursus an der Königlichen Kunstschule zu Berlin einberufen war. Diese Zeichenkurse hatten den Zweck, eine Anzahl Volksschullehrer mit den neuen Bestrebungen auf dem Gebiete des Zeichenunterrichts praktisch bekannt zu machen. Konnten wir am Schlusse des 1890er Kursus bereits ahnen, in welcher Richtung die Reform des Zeichenunterrichts gehen sollte, so haben sich die Reformgedanken im verflossenen Jahre soweit geklärt, daß ich heute imstande bin, Ihnen eine zusammenhängende Darstellung einer neuen Methode geben zu können, welche nach dem Orte, an welchem am eifrigsten für ihre Verbreitung gearbeitet wird, wohl auch kurz „Hamburger Methode“ genannt wird. Nachdem für die Seminare und Präparandenanstalten bereits neue Lehrpläne zur Einführung gekommen sind, und nachdem im Februar d. J. einer ganzen Anzahl der vorjährigen Kursisten vom Herrn Minister d. g. u. U.-Angel. die Auflage gemacht worden ist, im Schuljahr 1902/03 in allen von ihnen geführten Zeichenklassen oder -abteilungen nach dem im letzten Zeichenkursus entwickelten und praktisch durchgeübten Plane zu unterrichten und sämtliche Schülerzeichnungen, mit dem Namen des Schülers, der Bezeichnung der Klasse und dem Datum der Anfertigung versehen, ob ge- oder mißlungen, durch die Königlichen Regierungen bis zum 19. Mai 1903 an das Unterrichts-Ministerium einzusenden, dürfte es wohl nicht mehr zu bezweifeln sein, daß man ernstlich gewillt ist, den Zeichenunterricht in der Volksschule nach neuen Grundsätzen umzugestalten. Wenn dabei diesmal zuerst die Lehrer, welche den Unterricht erteilen, gehört werden, ehe man einschneidende Änderungen des bisher geltenden Planes vornimmt, so kann uns das nur freuen. Ich glaube daher, daß Ihnen meine Ausführungen interessant genug erscheinen werden, um ihnen eine Stunde Ihre Aufmerksamkeit zu schenken. Damit bei meinen Belehrungen die Anschauung nicht fehle, habe ich mir erlaubt, eine Anzahl Zeichnungen auszulegen und eine Reihe unentbehrlicher Unterrichtsmittel [1]) aufzustellen.

Ziel des Zeichenunterrichts ist: den Schüler zu befähigen, irgend eine Natur- oder Kunstform in ihren charakteristischen Merkmalen mit dem Auge zu erfassen und das Angeschaute mit der Hand durch die

---

[1]) Es waren dies: getrocknete Blätter, einheimische Schmetterlinge, Fliesen, Stoffmuster, Töpfe, Schachteln, Spankörbe, Vasen (nach Schliemanns Ausgrabungen), getrocknete Blüten und Früchte.

Zeichnung richtig wiederzugeben (soweit man das überhaupt von einem Schüler verlangen kann). Der seelische Vorgang ist dabei folgender: der Schüler beobachtet den zu zeichnenden Gegenstand, er wendet dabei den ihm möglichen höchsten Grad denkenden Betrachtens an; dann überträgt er die mit dem Verstande aufgefaßte Bewegung der Linien auf die Muskeln des Armes und der Hand und entwirft das Abbild des angeschauten Gegenstandes. Die entstehende Zeichnung ist gewissermaßen die Kontrolle der vorhergegangenen Anschauung; sie verrät, ob der Schüler das Charakteristische der Form erfaßt hat und zeigt zugleich, ob die Hand so frei und beweglich ist, daß sie der ihr vom Willen diktierten Richtung zu folgen vermochte. — Die Fähigkeiten, richtig anzuschauen und richtig auszuführen, sind nicht immer in gleichem Maße vorhanden. Daraus ergibt sich, daß, wie die Handschriften der Menschen verschieden sind, auch jede Zeichnung ein subjektives Gepräge tragen und eine gewisse Eigenart des Schülers erkennen lassen wird, je nachdem die Beobachtungsgabe und die zeichnerische Fertigkeit mehr oder minder entwickelt sind. Der Zeichenunterricht will beide pflegen und den Schüler soweit fördern, daß er eine gewisse Geläufigkeit in der Wiedergabe der beobachteten Natur- und Kunstform erlangt.

Bei der Beschreibung des Weges und der Mittel zu dem oben angedeuteten Ziele sollen aus Gründen einer einfachen Gliederung drei Fragen beantwortet werden: wann, was und wie soll gezeichnet werden?

Gemäß Dörpfelds Worten: „Wer auf der Stufe, wo dem Kinde der Griffel zum Schreiben in die Hand gegeben wird, das Zeichnen verbieten wolle, der muß seine psychologische Lektion entweder nicht gelernt oder sie wieder vergessen haben", scheint man der Ansicht zu sein, daß der Beginn des Zeichenunterrichts schon im ersten Schuljahr (in der Aufnahmeklasse) wohl möglich sei; bei der Gruppierung der Schuljahre zu drei Unterrichtsstufen wurden zusammengefaßt:

erstes, zweites und drittes — Unterstufe;
viertes und fünftes — Mittelstufe;
sechstes, siebentes und achtes — Oberstufe.

Für jede dieser drei Stufen ist nun das Was? und das Wie? festzustellen, also die Frage nach dem Lehrstoff und der Art der Behandlung zu beantworten.

I. Unterstufe. a) Was soll gezeichnet werden? Zunächst drängt sich uns da die Frage auf: Womit sollen wir beginnen? Es ist uns allen bekannt, daß die ersten Versuche im Zeichnen meist sehr kläglich ausfallen. Einige Methodiker haben sich dadurch verleiten lassen, dem Schüler eine Stütze zu geben, durch welche es ihm möglich war, bessere Leistungen aufzuweisen, z. B. das Liniennetz. So zeichnen bisher nach dem Stuhlmannschen Plane die Anfänger zwei Jahr lang ins Liniennetz. Dieses Mittel wird mit Recht sowohl von Hygienikern wegen der nachteiligen Wirkungen auf das Auge, als auch von Zeichenlehrern deshalb verworfen, weil der Aufwand an Zeit und Mühe doch nicht zur Erzielung einer leichten und freien Linienführung geführt hat. Andere gaben dem Schüler als Einleitung zu den Übungen einfache mathematische Gebilde zum Kopieren, weil sie leicht zu behandeln, leicht zu kontrollieren und leicht in ein bestimmtes System zu bringen sind. Aber ihre Nachteile sind leicht einzusehen: sie sind für das Kind inhaltlos, liegen seiner Anschauung fern, verführen den Lehrer, auf mathematische Genauigkeit, tadellose Ausführung in feinen Strichen, peinliche Sauberkeit des Zeichenblattes und -heftes größeres Gewicht zu legen als auf zeichnerischen Wert. Die neuen Bestrebungen — der Kürze wegen sei mir gestattet, fernerhin zu sagen: wir — wollen dagegen an die Anschauungen und Triebe anknüpfen, die das Kind aus dem vorschulpflichtigen Alter mitbringt, und leiten deshalb den Anfangsunterricht aus Beobachtungen ab, die an dem Kinde im vorschulpflichtigen Alter gemacht worden sind. Diese Beobachtungen ergeben, daß das Kind nur Gegenstände zeichnet, die seine Phantasie beschäftigen, und zwar immer so, wie sich dieselben seinem Gedächtnis in ihrer charakteristischen Form eingeprägt haben. (Diese Erfahrung deckt sich, nebenbei bemerkt, mit dem geschichtlichen Entwickelungsgang der Kunst überhaupt; so stellten z. B. die alten Ägypter die menschliche Figur wie folgt dar: Gesicht von der Seite, Brust von vorn, Hände ebenso, Beine und Füße wieder von der Seite.) Darum knüpft der Anfangsunterricht im Zeichnen an das Spiel des Kindes an und läßt es zeichnen, was es interessiert: wirkliche Dinge aus seiner Umgebung, — er schöpft aus dem eigenen Formenvorrat des Kindes, das zunächst wiederzugeben sucht, was ihm besonders auffällt, oder Dinge, in deren Nähe es gerne weilt, Tiere, Bäume, Früchte, Häuser, Geräte u. dergl. — Weiter wäre nun die Frage zu entscheiden, ob mit grad- oder krummlinigen Formen begonnen werden soll. Wenn

„Kritzeln die Wurzel der Übung ist, durch welche Hand und Geist in Beziehung gesetzt werden", wenn wir bedenken, daß dem Kritzeln am nächsten stehen die geschwungenen Formen, welche aus der Bewegung des ganzen Armes mit dem festen Punkt im Schultergelenk hervorgebracht werden, wenn wir dabei erwägen, daß die Herstellung einer einigermaßen richtigen graden Linie dem Anfänger größere Schwierigkeit macht, als das Zeichnen einer krummen, so erscheint es wohl richtig, mit krummlinigen Formen zu beginnen. Unter ihnen geben wir für den Anfang der Ellipse den Vorzug vor dem Kreise. Die Form derselben bietet die Natur dem Kinde in der Pflaume (Zwetsche). Die plastische Form derselben ist kein Hindernis für die Darstellung in der Fläche. Weitere Formen sind Türschildchen, Photographierähmchen, Welschnüsse, Kette, Handspiegel mit Griff, Brille, Schildform. Nach dem Grade der Schwierigkeit folgen dann solche Formen, welche sich auf die Eiform zurückführen lassen: Ei, Löffel, Wegerichblatt, Hufeisen, endlich kreisförmige Gebilde: Reifen mit Stock, Wagenrad, Brotteller, Zifferblatt. Unter den gradlinig begrenzten Formen sind zunächst solche ausgewählt worden, denen ein Rechteck oder ein Dreieck zu Grunde liegt: Schiefertafel, Lineal, Buchdeckel, Aufgabeheft, Briefumschlag, Türe, Fenster, Reißschiene, Leiter, Fahnenschild, — Papierhut, Dachgiebel, Setzwage, geöffneter Zirkel, Fächer, Dreieck, Triangel. Zuletzt schließen sich hieran freie Formen, wie Flitzbogen, Armbrust, Säge, Zange, Hammer, Schere, Axt, Beil, Drahtzange, Tastzirkel, Messer, Gabel. Es ist jedoch nicht beabsichtigt, die genannten Gegenstände als Übungsmaterial unbedingt vorzuschreiben, sondern es bleigt dem Lehrer vorbehalten, nach freier Überzeugung und unter Berücksichtigung der im Anschauungsunterrichte berührten Dinge seine Auswahl zu treffen. Durch derartige Aufgaben soll die Zeichenfreudigkeit der Kinder erhalten und gefördert werden, indem wir den Spieltrieb des Kindes, seine Phantasie beschäftigen. Auf Betätigung der Phantasie ist ja die ganze Freude am Spiel begründet. (Auch die Kunst ist Spiel, wenn nicht immer für den Schaffenden, so doch für den Genießenden.) Deshalb werden dem gezeichneten Gegenstand diejenigen Dinge hinzugefügt, welche das Kind mit ihm vereinigt sieht, einerlei, ob sie in das aufgestellte System passen oder nicht. Die Pflaume erhält also ihren Stiel, die Schiefertafel ihren Schwamm, der Reifen einen Stock, die Türe eine Klinke, das Türschild einen Namen, der Briefumschlag Siegel oder Marke und Adresse u. dgl.

mehr. Die geläufigsten Formen sind zur Wiederholung und Befestigung hin und wieder aus dem Gedächtnis zu zeichnen, wobei die Schüler diese Formen wenn möglich nach und nach reicher ausgestalten. Zu beachten ist auf dieser Stufe allerdings, daß nur solche Gegenstände gezeichnet werden, deren Darstellung in der Fläche doch ihre charakteristischen Merkmale erkennen läßt. (Man stelle also z. B. nicht einen Suppenteller durch zwei konzentrische Kreise dar.)

b) Welches Zeichenmaterial soll gewählt und wie soll der Unterricht auf der Unterstufe betrieben werden?

Schiefertafel und Griffel sind unbrauchbar, denn ihre Anwendung erfordert die Ausübung eines gewissen Druckes, und die Gewöhnung daran ist ein Haupthindernis einer leichten Linienführung. Materialien, die ein rasches und leichtes Arbeiten ermöglichen und dabei den Vorzug der Billigkeit besitzen, sind Packpapier und Kohle oder Kreide. Als Unterlage dient eine Pappe, auf der das Zeichenblatt mittelst zweier Klammern (letter-clip) festgehalten wird. Während der Gebrauch des Griffels oder des Bleistifts zum Auflegen des Handballens verführt, erlaubt dieses Material dem Schüler die freie Bewegung des Armes und der Hand. Beim Entwerfen ist das Auflegen der Hand ein großes Übel; es soll doch in großen, zusammenhängenden Zügen gezeichnet werden, die ängstlich strichelnde Manier ist unter keinen Umständen zu dulden. Mißlingt die Arbeit anfangs auch noch oft, so schadet das nichts! je mehr der Lehrer den Schüler zu flotter, kecker Arbeit ermuntert, desto eher wird sich das Gefühl der Sicherheit bei dem Schüler einstellen und desto vollendeter wird er auf den nachfolgenden Stufen die Aufgaben lösen. — Die Zeichenunterlage ist in eine solche Lage zu bringen, daß das Auge möglichst senkrecht zur Zeichenfläche steht. Das Kind soll sich deshalb zurücksetzen und die Unterlage auf die Kniee gestützt gegen die Tischkante lehnen; nur so ist das Arbeiten aus dem Schultergelenk möglich. Vorläufig ist dies bei unsern Schulbänken mit starrer Minusdistanz nicht zu machen; es muß aber auf eine oder die andere Weise möglich gemacht werden, daß der Schüler die geforderte Haltung: Auge möglichst senkrecht zur Zeichenfläche und ausgestreckter Arm! einnehmen kann. Wenn technische Gründe das Zurückschieben des Sitzes verbieten, so würden Schulbänke mit aufstellbarem Pulte schon einen großen Fortschritt bedeuten. (Meines Erachtens würde die Einführung dieses Zeichenplanes [für die Unterstufe mindestens] nicht allein eine andere Beschaffenheit,

sondern auch eine von der gebräuchlichen abweichende Aufstellung der Bänke bedingen. Doch davon vielleicht später einmal mehr.) — Bei der Ausführung der Arbeit wird Unrichtiges nicht eher entfernt, bis die richtige Form gefunden ist; diese wird dann etwas kräftiger nachgezogen und dann das Falsche mit einem Tuche, später vielleicht mittels Knetgummi, weggenommen. Auf mathematische Genauigkeit und peinliche Sauberkeit während des Entwerfens zu halten, ist geeignet, Ängstlichkeit und Unsicherheit hervorzurufen, und diese sind der freien Entfaltung der kindlichen Kräfte hinderlich. „Wir fordern", sagt Cooke, „häufig Genauigkeit gleich zu Anfang. Erst sucht ein solches Kind! Ehe nicht die Kraft, genau zu arbeiten, da ist, können wir keine Genauigkeit erwarten. Wir erwarten etwas, was dem Kinde unmöglich ist. Wir müssen den Weg nach den Leistungen des Kindes einrichten, nicht nach dem der Erwachsenen." —

Kurz zusammengefaßt wäre das Lehrverfahren auf der Unterstufe folgendes: Der Schüler zeichnet die Lebensform aus dem Gedächtnis; sie wird ihm vorgezeigt und kurz[1]) besprochen, damit er eine verständige Anschauung von dem Gegenstand gewinnt und seine Fehler erkennt; der Lehrer läßt die Zeichnung an der Tafel entstehen und die Schüler mit Auge und Hand mehrmals den Linien folgen (auch mit geschlossenen Augen); nachdem sich die Schüler die Form eingeprägt haben, werden Gegenstand und Zeichnung entfernt, und die Aufgabe wird vom Schüler aus dem Gedächtnis gelöst. (Sollen die Zeichnungen aufbewahrt werden, so werden sie fixiert.) Wir nennen diese Art des Zeichnens in den ersten drei Schuljahren „Gedächtniszeichnen".

II. Mittelstufe. a) Was soll gezeichnet werden? Auf dieser Stufe finden wir nach dem bisherigen Plane entweder die Vorzeichnung des Lehrers an der Schultafel, oder wohl auch sehr häufig in der Hand der Schüler die Vorlage. Wir wollen nicht Vorlagen, nicht fertige Bilder nachzeichnen lassen. Aller Zeichenunterricht soll unmittelbare Nachbildung der Natur- und Kunstformen zum Gegenstande haben, auch dieser Stufe solcher Natur- und Kunstformen, deren Darstellung in der Fläche keine Schwierigkeit hat, die als Flachgebilde aufgefaßt werden können, ohne ihnen Gewalt anzutun. Dazu eignen sich zunächst getrocknete und gepreßte Blätter; dieselben lassen sich

---

[1]) „Wenig gesprochen, viel zeichnen!" sagt Goethe.

leicht auf einen weißen Karton aufkleben. Nach dem alten Grundsatze: Vom Leichten zum Schweren! gruppieren wir sie in einfache und zusammengesetzte. Jede dieser Gruppen hat wieder zwei Unterordnungen. Bei den einfachen Blättern unterscheiden wir ganz- und geteiltrandige. Zu den ganzrandigen zählen Seerose, Haselwurz, Syringe, Winde, Wegerich, Pfeilkraut, Perückenstrauch, Osterluzei, Maiblume, Alpenveilchen, Yamswurz u. a. Geteiltrandige können sein gesägt, gezähnt, gekerbt, gebuchtet, ausgerandet; hierher zählen Scharlacheiche, Stieleiche, Ahornarten, Epheu, Pappel, Erle u. v. a. Schon bei diesen Blättern sind die Schüler darauf aufmerksam zu machen, daß die Unterteile sich organisch den Oberteilen eingliedern lassen, daß die Verlängerung der Einschnitte nach der Mittelachse und dem Ursprung der Nebenrippen führt. — Lassen wir vom Blattzentrum zwei Nebenrippen abgehen und fügen die Blattspreite hinzu, so ergibt sich das dreiteilige Blatt, wie wir es bei den Kleearten und der Erdbeere finden. Vereinigen sich die Umrißlinien, ehe sie das Blattzentrum erreichen, so entsteht das dreilappige Blatt, wie bei der Leberblume u. a. — Von diesem Zwischengliede (3teil. und 3lapp. Bl.) leitet uns die Gestaltungslehre zur zweiten großen Gruppe, den zusammengesetzten Blättern. Je nachdem die fünf und mehr Seitenteile sich aus dem Blattzentrum, der Mittelrippe oder den Nebenrippen entwickeln und ihre Umrißlinien dabei entweder bis auf dieselben zurückführen oder vorher ineinanderfließen, haben wir es mit hand-, fieder- oder fußförmig geteilten oder mit ebenso gelappten Blättern zu tun. Hierher zählen Kastanie, wilder Wein, Erbse, Rose, Akazie, Lupinen, Fingerkraut, echter Wein, Ahornarten, Aralie, Weißdorn, Nieswurz, Drachenwurz, Storchschnabel, Zaunrübe. — Zuletzt können noch Blätter gezeichnet werden, die ihrer Bildung nach allein stehen und sich keiner Gruppe eingliedern lassen, wie z. B. das Blatt vom Gingkobaum. — Pflanzenornamente sind vom Abzeichnen ausgeschlossen, auch die Ornamentierung, Stilisierung oder nur Regulierung eines Naturblattes soll unterbleiben. Das bloße Zusammenstellen von Blättern zu Gruppen ist noch kein Ornament, und Ornamente zu entwerfen, ist sehr schwer. Daß wir herbstlich gefärbten Blättern den Vorzug geben, liegt darin begründet, daß die Schüler nicht bloß an der Form, sondern auch an der Farbe Freude haben und sie wiedergeben lernen sollen.

Es folgt nun das Abzeichnen von Schmetterlingen; ihre Darstellung in der Fläche ist ohne Schwierigkeit möglich. Es sind dabei wie beim Blätterzeichnen die Linien wiederzugeben, welche in einiger Entfernung vom Auge noch sichtbar sind. Für die Wiedergabe mit der Farbe sind allerdings nur solche Exemplare geeignet, bei welchen die verschiedenen Farbentöne weniger ineinander gezogen als vielmehr schärfer abgesetzt sind. So eignet sich der Oleanderschwärmer z. B. wohl für die Darstellung mit dem Blei, aber nicht in Farben. Wir werden uns hinsichtlich der farbigen Darstellung etwa auf Zitronenfalter, Baum-, Kohlweißling, Bär, Eisvogel, Tau (Schieferdecker), Apollo, Schwalbenschwanz, Admiral, Trauermantel, Fuchs, Pfauenauge u. a. beschränken müssen. — Hiernach gehen wir zur Darstellung anderer Naturobjekte im Profil über, z. B. Vogelköpfe, -federn, -flügel, Fische (Hecht, Karpfen, Häring, Forelle), und lassen die Darstellung von Ländern, wie Italien, Spanien ꝛc. und ganzer Kontinente, wie Afrika, Amerika ꝛc. in charakteristischen Linien folgen. Zur weiteren Übung und Entwickelung des Farbensinnes werden ferner Fließen und Stoffmuster abgezeichnet bezw. gemalt. Die einfachsten von all diesen Formen werden aus dem Gedächtnis wiederholt; dadurch wird die gewonnene Vorstellung noch einmal ins Bewußtsein zurückgerufen und durch die Wiedergabe befestigt, so daß sie auch nach längerer Zeit reproduziert werden kann.

Als Vorübungen im Gebrauch des Pinsels treten auf dieser Stufe sog. Pinselübungen auf. Sie haben einen erziehlichen und einen praktischen Wert. Erziehlich wirken sie insofern, als eine nachherige Korrektur unmöglich und der Schüler darum gezwungen ist, die möglichste Sorgfalt anzuwenden, also zügelloses Arbeiten verhindert wird; praktisch erwirbt sich der Zeichner die nötige Geschicklichkeit in der Handhabung des Pinsels für die Malaufgaben. Auch sind die Pinselübungen geeignet, Zeitdifferenzen in der Zeichenabteilung auszugleichen. Als Formen für diese Übungen eignen sich Kreise, Ellipsen, Zweiecke, stehende, hängende, geschwungene Tropfen, Palmetten, Blattformen direkt nach dem Naturblatt; alle Formen nicht in Umrissen, sondern mit gefüllter Fläche. — In jedem Vierteljahre etwa soll eine Stunde dazu verwendet werden, den Schüler nach eignem Ermessen etwas zeichnen zu lassen, um zu erkennen, wie weit derselbe im selbständigen Entwerfen gefördert ist, und um die Neigung, die Eigenart des Schülers kennen zu lernen. Wir vermeiden da ein Urteil über die

Zeichnung, um den Schüler in der freien Entfaltung seiner Anlagen nicht zu beirren oder zu hemmen. — Mädchen zeichnen dasselbe wie Knaben, und ob Einzel-, Gruppen- oder Massenunterricht getrieben wird, soll dem Lehrer überlassen sein.

b) Wie ist auf dieser Stufe der Stoff methodisch zu behandeln? Wir zeigen zunächst den Gegenstand, lassen ihn benennen und knüpfen daran eine knappe Betrachtung, welche sich auf das für die Darstellung wichtige beschränkt, damit die Schüler eine verständige Anschauung von dem Gegenstande gewinnen. Es ist eine alte Erfahrung, daß derjenige, welcher einen Gegenstand noch nicht verstandesmäßig erfaßt hat, mit seinen Bildungsgesetzen nicht vertraut ist, bei der Darstellung hinter dem in dieser Beziehung geschulten Zeichner zurückbleibt. Der Maler sieht vermöge seiner anatomischen Kenntnisse am menschlichen Körper die kleinste Schwellung der Form, die der ungeschulte Zeichner unbeachtet läßt. Häufige genaue Anschauung ist notwendig, wenn wir uns die wichtigsten Merkmale eines Gegenstandes unverlierbar einprägen wollen. Von zwei Schülern, welche dasselbe Blatt zeichnen wollen, wird der die Aufgabe am besten lösen, der eine klare Einsicht hat in die Gesetze, nach denen das Blatt gebildet ist. Darum leiten wir bei der Besprechung von Blättern darauf hin, zu erkennen, daß z. B. die Länge der Blattrippen und ihre Intervalle von unten nach oben allmählich zu- und dann wieder abnehmen, während die Winkel, welche sie mit der Hauptachse bilden, nach oben kleiner werden, daß die Einschnitte in den Blattrand verlängert nach der Mittelachse führen u. a. m. Bei der Betrachtung eines Schmetterlingsflügels ohne Deckschuppen sieht der Schüler, von der Brust ausgehend, die Mittelzelle, von welcher nach dem Rande im ganzen bis zu 12 Adern auslaufen; die obere und untere davon verlaufen vom Körper aus am Rande des Flügels, die andern beginnen an der Mittelzelle und führen zum Rande; meist bilden sie hier eine Ausbuchtung nach außen (Spitze), zuweilen finden wir hier auch eine kleine Einschnürung nach innen; auch die Mittelfalte zwischen zwei Adern ist leicht zu entdecken; oft lassen sich auch für die Anordnung der Farbenflecke allgemeine Linien auffinden. Bei der Besprechung wird auch auf die Verwendung der Zeichnung zu Buchschmuck, Wand- oder Deckendekoration, Verzierung von Gebrauchsgegenständen und dergl. hingewiesen. — Danach schreiten wir zum praktischen Teil der Behandlung. Nehmen wir z. B. als Aufgabe:

das Blatt der Scharlacheiche soll gezeichnet werden. Der Lehrer zeigt das aufgeklebte Blatt und veranlaßt die Schüler, mehrmals die Umrißlinien desselben mit Auge und Hand zu verfolgen, also mit dem Finger in die Luft nachzuzeichnen. Dann beginnt er mit dem Entwurf an der Tafel. Zunächst wird die Hauptachse (-rippe) des Blattes angegeben, danach die Grundform desselben in wenigen Hauptzügen, indem die äußersten Punkte durch grade oder gekrümmte Linien verbunden werden. Auf diese Weise liegt das Blatt in seinen Hauptdimensionen fest, es ist blockiert. Maßzahlen werden nicht gegeben; dadurch wird die Auffassung beengt, und später ist der Schüler, wenn sich dies Mittel nicht anwenden läßt, rat- und hilflos. Mathematische Genauigkeit in allen Teilen ist keinem Menschen möglich, kleine Abweichungen halten wir deshalb für unwichtig. Nun wird die Kernform ins Auge gefaßt. Auch diese wird durch gerade Linien festgelegt, welche zu den tiefsten Punkten des Blattes führen; somit ist die Blattfläche in ihrer Ausdehnung begrenzt. Nun werden die Rippen eingetragen, nicht in gebogenen, sondern in gebrochenen Zügen. Diese Innenlinien sind leicht auszuziehen, damit die Fläche nicht den Eindruck eines geschlossenen Ganzen verliert. Zuletzt kommt die Durchbildung der Haupt- und Nebenlappen mit ihren Spitzen hinzu. Nachdem die Zeichnung an der Wandtafel wieder entfernt ist, zeichnet der Schüler das Blatt ab, wobei er sich — wie dies ja auch sonst im Leben Vorschrift ist — genau an den vorgeführten Instanzenzug zu halten hat. Es ist nicht gesagt, daß alle Schüler zu gleicher Zeit dasselbe Blatt zeichnen; es können nebeneinander verschiedene Blätter derselben Gruppe gezeichnet werden, so daß jeder Schüler, ganz abgesehen davon, daß nicht zwei Blätter derselben Art genau übereinstimmen, seine besondere Aufgabe hat. Bei der verschiedenen Begabung der Schüler werden bald Zeitdifferenzen entstehen, welche sich aber durch Auswahl reicher gebildeter Blätter oder durch die Ausführung in anderer Art oder durch Pinselübungen ausgleichen lassen. Kein Schüler bekommt eine neue Aufgabe, ehe nicht die gestellte in befriedigender Weise gelöst ist. Während der Lösung der Aufgabe tritt, sobald eine Teilaufgabe erledigt ist, eine Kontrolle ein, damit die Arbeit stets auf richtiger Basis fortschreitet und zu Ende geführt wird. Die Zeichnung muß auf allen Stufen der Entwickelung die wichtigen Merkmale des Vorbildes erkennen lassen. Dieses Verfahren der Lösung einer Aufgabe Zug um Zug gilt für alle Zeichenobjekte. —

An dieser Stelle seien einige Bemerkungen über das Zeichenmaterial, über Farbentreffen und über die Lehrmittel eingeschaltet. Wir benutzen zunächst weiches Papier, weiches Blei und Gummi; zum Malen brauchen wir noch einen doppelten Verwaschpinsel, einen Farbenkasten, Schwämmchen, Fließpapier, einige Tuschnäpfe; für die Pinselübungen graues Tonpapier. Beim Malen der Blätter rc. gibt der Schüler zunächst den Hauptfarbenton und dann diejenigen Farben an, welche er damit mischen will, um den vorliegenden Ton herauszubringen. Der Mischton wird auf ein Handblatt aufgetragen und nach dem Eintrocknen mit dem Originalton verglichen; erst wenn er damit übereinstimmt, kann er auf die Zeichnung aufgetragen werden. Außer der bekannten Regel über die Mischfarben (grün aus blau und gelb rc.) nützen Belehrungen wenig; die fleißige Übung macht auch hierin gewandter. Lehrmittel sind in ausreichender Anzahl und gutem Zustande zu beschaffen. Blätter kann man selber pressen und mit Leim auf Karton kleben; Schmetterlinge lassen sich in kleinen Kästchen mit Glasdecke unterbringen; Vögel und Fische kann man dem Naturalienkabinett entnehmen; Fliesen sind in reicher Auswahl von Villeroy u. Boch in Mettlach und Stoffmuster aus heimischen Geschäften zu beziehen.

(Über die Bedeutung des Abzeichnens von Naturformen für den naturkundlichen Unterricht hat Kollege Geyer-Stuttgart bei der Jahresvers. des Deutschen Vereins für Naturkunde Pfingsten 1901 sehr beherzigenswerte Worte gesprochen. Sie finden dieselben in der Vereinsschrift des D. L.-V. für Naturk. „Aus der Heimat", Nr. 1, 1902.)

III. Oberstufe. a) Was soll zur Darstellung kommen?

Während wir uns auf den beiden vorhergehenden Stufen nur mit flachen Formen oder doch mit solchen beschäftigen, welche sich leicht in der Fläche (flächenhaft) wiedergeben lassen, gehen wir nun zur Darstellung plastischer (dreidimensionaler) Gegenstände über. Doch zeichnen wir keine geometrischen Körper, keine Durchsichten, keine Frontalstellungen. Wir greifen zunächst zu Gebrauchsgegenständen, die dem Gedankenkreise der Schüler naheliegen und sich leicht beschaffen lassen: Kreidekasten, Zigarrenkistchen, Schachteln, Blumentöpfe, Flaschen, Krüge, Schüsseln, Tassen, Schalen und ähnliche Dinge. Später erweitern wir den Aufgabenkreis und geben Naturobjekte: Äpfel, Birnen, Melonen,

Weintrauben, Mohnköpfe, Eicheln, Physaliskapseln, Zier- und Flaschenkürbisse, getrocknete Knospen und Blüten, ferner geeignete Blätter wie vom Gummibaum, der Rotbuche, Eiche, Aralie, ganze Zweige von Lorbeer und Ilex; endlich Früchte, wie Artischocke, Maiskolben. Ferner werden gezeichnet: das geschlossene und geöffnete Buch, Laterne, Krüge, Gläser, Glocken, Mörser, Leuchter, Lampe, Spankörbe, griechische Gefäße, kunstgewerbliche Gegenstände aus Holz und Eisen. Bei der Auswahl der Gegenstände ist zu berücksichtigen, daß dieselben nicht bloß zweckentsprechend, sondern auch geeignet sind, durch Form und Farbe das ästhetische Gefühl unserer Schüler ohne viele Worte des Lehrers günstig zu beeinflussen. — Auch Muscheln, Schneckengehäuse, Käfer, Tierschädel, ausgestopfte Vögel und Vierfüßler sollen zur Darstellung herangezogen werden. Alle diese Dinge werden, soweit als möglich, in natürlicher Größe dargestellt. Für die Darstellung größerer Formen aus der Umgebung der Schüler finden wir Aufgaben genug im Schulzimmer: Stuhl, Schemel, Tisch, Gestell, Schrank, Ofen 2c. Wir gehen dann weiter zu Innenansichten des Schulzimmers in einzelnen nicht zu großen Teilen: Ecken, geöffnetes Fenster mit Durchblick auf Häuser. Alle diese Aufgaben treten nicht streng nacheinander, sondern nebeneinander auf. — Zweige, Blüten und Früchte sind zunächst einfarbig als Silhouette, dann mit Blei mit Auffsetzen der Lichter mit Weiß und zuletzt mehrfarbig zu behandeln. Auch Gläser können nach der Darstellung in Blei auf weißem Grunde auch mit Farben gemalt werden.

b) Wie die Lehraufgaben unterrichtlich zu behandeln sind, möge aus dem folgenden ersehen werden. Wie schon gesagt, leisten wir auf bloße Konturzeichnung gänzlich Verzicht. Derartige Gebilde haben etwas Starres, Geistloses und ermüden den Schüler bald. Sie ertöten systematisch die Zeichenfreudigkeit und führen zu keinem Erfolge. Wir fordern vom ersten Gegenstande an zur Belebung der Zeichnung und auch wegen der Kontrolle das Einzeichnen der Beleuchtungserscheinungen als Grundbedingung befriedigender Erfolge. Wir geben nur die sichtbaren Kanten, und damit die Zeichnung lebenswahr erscheint, auch Zufälligkeiten, welche der Schüler vom Platze aus ohne besonderes Hinstarren auf einzelne Punkte beim Gesamtanblick am Körper wahrnimmt, in flotter Weise wieder. Kleinigkeiten kommen nicht in Betracht; übermäßiges Betonen derselben würde die geschlossene Gesamtwirkung stören. — Zur Einführung wählen wir einen einfachen Kasten von Würfel- oder prismatischer Form, um an demselben die

einfachsten wissenswerten Gesetze der Perspektive zu entwickeln. Wir müssen aber immer bei der Entwickelung und Einprägung derartiger Regeln bedenken, daß eine ganze Tasche voll Regeln demjenigen nichts nützen kann, der nicht zur scharfen Beobachtung und denkenden Wiedergabe des Geschauten erzogen ist. Perspektivische Erscheinungen zu erklären und zum Bewußtsein zu bringen, die Ergebnisse der Beobachtungen zusammenzufassen und gelegentlich verwerten zu lassen, ist keineswegs ausgeschlossen; aber die Grenze zwischen dem, was unseren Schüler bei verständiger Beobachtung sein Auge lehrt, und dem, was in das Gebiet verstandesmäßiger Konstruktion gehört, soll nicht überschritten werden. Eine Besprechung des Gegenstandes nach seinen geometrischen Eigenschaften ist überflüssig; der Schüler soll zeichnen, was er sieht, nicht was er weiß. Wohl mag der Schüler, nach bestimmten Regeln arbeitend, eine Ansicht zustande bringen, welche nicht einmal auf den ersten Anblick fehlerhaft zu erscheinen braucht; aber immerhin kann es zweifelhaft sein, ob das Bild sich mit der vorhergegangenen Anschauung deckt.

Bei der Lösung einer Aufgabe, beispielsweise: ein prismatisches Kästchen zu zeichnen, verfahren wir folgendermaßen: Der Körper steht in Eckstellung vor uns. (Wenn wir die Frontalstellung vermeiden, so folgen wir hierin dem Künstler, der dieselbe als langweilig und unnatürlich meidet oder wenigstens nur selten und dann mit großer Vorsicht und in ganz bestimmter Absicht anwendet.) Bei mäßiger Höhe lassen wir die vordere Senkrechte in natürlicher Größe aufzeichnen, vergleichen mit der so festgestellten vorderen Höhe die Breite der beiden Seitenflächen und legen letztere durch Senkrechte links und rechts fest. Den Verlauf der unteren und oberen nach rückwärts gehenden Kanten bestimmen wir mittels des wagrecht gehaltenen Bleistiftes (Visierstäbchens) als schwach-, mittel- oder steilschräg. Die Lage des hinteren Eckpunktes bestimmen wir durch Loten und durch Vergleichung seiner Entfernung von der vorderen oberen Kante mit der senkrechten Vorderkante, dem 1. Maße. Bei runden Formen empfiehlt sich die Angabe einer Symmetralachse. Nach Feststellung der Hauptdimensionen tritt die Kontrolle ein. Da es dem Lehrer unmöglich ist, fortgesetzt alle Arbeiten der Schüler auf ihre Richtigkeit zu prüfen, müssen die Schüler Mittel haben, um die Richtigkeit ihrer Zeichnung selbst nachprüfen zu können; denn die Kontrolle muß auf jeder Stufe der Aufgabe vorgenommen werden, sonst würden sich die Fehler allzusehr

häufen. Mittel zu solcher Kontrolle sind: 1. Visieren, 2. Durchloten, 3. Wenden des Zeichenblattes, daß das Auge in die Verschwindepunkte gebracht wird, 4. den Block neben den Körper stellen und das Abbild damit vergleichen. Für den Lehrer genügt es oft, sein Auge in die Augenhöhe des Schülers zu bringen und einige Punkte zu kontrollieren, um danach die Korrektheit des ganzen Entwurfs beurteilen zu können. Das sicherste Mittel bleibt das perspektivische Gefühl des Lehrers und Schülers; das erwirbt man sich aber allein durch fortgesetzte Übung. — Sind die Umrisse gezeichnet, so erfolgt Reinigen des ganzen Blattes und saubere Ausführung der Umrißlinien. Dann wird der Schatten eingesetzt. Wir unterscheiden beim Schattieren folgende Abstufungen: höchstes Licht, Mittelton, Wendeschatten, Reflex, Schlagschatten. Zuerst setzen wir den Wendeschatten an der Grenze zwischen beleuchteter und unbeleuchteter Fläche ein, dann erst folgen Mittelton, Reflex und Schlagschatten. Zur richtigen Beurteilung der Töne gebe man dem zu zeichnenden Gegenstande eine Unterlage und einen Hintergrund, welche nach Farbe und Beleuchtung dem Zeichenpapier entsprechen. Die Ümrißlinien sollen aus der Zeichnung nicht scharf hervortreten. Tiefer Schatten wird mit weichem, schwacher Schatten mit hartem Blei hergestellt, die Striche sind dabei groß und breit. — Bei der Ausführung der Zeichnung mit Farbe und Pinsel ist die einzuhaltende Reihenfolge bezüglich des Einsetzens der Farbentöne der angegebenen gleich. Die Farbentöne sind durch fortgesetzte Vergleichung mit dem Vorbilde in Übereinstimmung mit demselben zu halten und bei der Durcharbeitung des Ganzen ist darauf zu achten, daß der Gesamteindruck nicht durch Nebensächliches gestört wird. — Ob die polichrome Darstellung von Blumen und Früchten in unseren Verhältnissen möglich ist, bezweifle ich, doch soll der Versuch gemacht werden.

Es wäre nun noch die Frage zu beantworten, ob denn außer den wenigen Formen, welche im Gedächtniszeichnen geübt werden, gar keine geometrischen grad- und krummlinigen Formen dargestellt werden sollen. Gewiß, aber in der Geometriestunde; und nicht bloß die Konstruktion der bekannten geometrischen Figuren, sondern auch die rechtwinkelige Projektion einfacher geometrischer Körper, das Aufzeichnen des Mantels derselben, sowie das Aufzeichnen einfacher Gegenstände nach gegebenem Maßstabe soll getrieben werden. Alle diese Übungen sind als saubere, korrekte Zeichnung mit Zirkel, Lineal und Ziehfeder auszuführen.

Wenige Worte noch zum Schluß! Herr Professor Dr. Pallat zu Berlin, der Oberleiter der Kurse, hat selber die Methode einen Versuch genannt, der nun in der Praxis erprobt werden soll. Ich nehme an, daß die Angelegenheit nach Eingang der Schülerarbeiten im nächsten Jahre zur Entscheidung kommen wird. Allerdings halte ich es für meine ernste Pflicht, die ganze Kraft einzusetzen, um möglichst viel zu erreichen; ebenso ernst fühle ich aber auch die Verpflichtung, peinlich ehrlich zu handeln und nur solche Zeichnungen einzusenden, von welchen, abgesehen von berechtigter Korrektur des Lehrers, auf das Können der Schüler geschlossen werden kann. Wohl bin ich mir der Schwierigkeiten bewußt, welche unter den heutigen Verhältnissen — große Klassen, mangelhafte Einrichtung der Schulbänke für diesen Zweck, Schwierigkeiten bei der Beschaffung der Zeichenmaterialien seitens der Schüler, unzureichende Lehrmittel und manches andere noch — der Durchführung des neuen Lehrplanes hinderlich sein werden; aber wenn wir von der Umgestaltung des Zeichenunterrichts nach der angestrebten Richtung einen Gewinn erhoffen dürfen für die zeichnerische Ausbildung unserer Schüler, für die Weckung und Belebung ihres Natur- und Kunstverständnisses, sowie für die Pflege künstlerischer Bildung überhaupt, dann muß auch das gute Wort Geltung behalten:

„Wo der Wille ist, da ist auch ein Weg!"

Zeichenl. Karl Friedrich Müller, Wiesbaden.

X. Gesang.

27. Wie kann der Volksschulgesang Kunstpflege sein?

Gesang und Musik haben unter den Zweigen der Kunst in erziehlichem Einflusse von jeher an erster Stelle gestanden. Schon bei den alten Völkern galten sie als Erziehungsmittel von bedeutender Kraft. So hat auch in die Schule der Gesang zuerst seinen Einzug gehalten. Und das ist ganz natürlich. Hat doch der gütige Schöpfer den meisten

Menschen schon in der Kindheit die Gabe des Gesanges verliehen und sie früh empfänglich gemacht für seine Schönheit. Im Gesang können auch die Kinder schon ihren Empfindungen Ausdruck geben und damit zum Herzen dringen und es im Innersten bewegen. Und aus der Schule nehmen sie die Lust am Singen hinaus ins Leben und erfreuen und erquicken sich daran bis ins Alter. Diese Kraft besitzt der Gesang jedoch nur, wenn er durchaus im Dienste des Schönen steht, wie jede Kunst Vermittlerin des Schönen sein muß und dessen Grenze nicht überschreiten darf, ohne ihres erziehlichen Einflusses verlustig zu gehen. Das Schöne als das eigentlich erzieherische Moment zu pflegen, ist darum die Hauptaufgabe auch des Volksschulgesanges. Die „Allgem. Best." stellen als das Ziel hin, „daß jeder Schüler nicht bloß im Chor, sondern auch einzeln richtig und sicher singen könne und bei seinem Abgang eine genügende Anzahl von Chorälen und Volksliedern als freies Eigentum inne habe." Mit Recht ist darauf Wert zu legen, sowohl was den Stoff des Gesanges als auch die gesangliche Fertigkeit anbetrifft; nach beiden Seiten erscheint jedoch eine Erweiterung möglich und notwendig. Einen Choral und ein Volkslied richtig und sicher singen zu lernen, wird dem größten Teile der Schüler leicht gelingen. Vielfach bringen sie diese Fertigkeit schon mit in die Schule. So kann auch die nötige Stoffmenge ohne Mühe bewältigt werden. Schwieriger erscheint die Aufgabe nur dadurch, daß das gesteckte Ziel von „jedem" Schüler erreicht werden soll. Diese Forderung ist nicht ganz wörtlich zu nehmen. Es wird immer Kinder geben, die so wenig beanlagt sind, daß sie die Aufgabe nicht lösen können. Natürlich sollen sie stets mitsingen und bedürfen sorgfältiger Beachtung in behutsamer, ja nicht etwa zur Quälerei ausartender Einzelpflege, da bei vielen Kindern die gesangliche Gabe sich nicht sogleich zeigt, sondern schlummert und der Erweckung bedarf; für die Festsetzung des Unterrichtszieles muß aber auch hier in erster Linie maßgebend sein, was der Durchschnitt der Schüler zu erreichen vermag. Fassen wir darauf hin die Seite des technischen Könnens ins Auge, so ist die Forderung der „Allgem. Best." dahin zu erweitern, daß die Kinder schön singen lernen sollen, was aus den Begriffen „richtig und sicher" nicht ohne Weiteres hervorgeht, jedenfalls nicht immer genügend beachtet und angestrebt wird. Der Schulgesang kann zwar ein Kunstgesang in der eigentlichen Bedeutung des Wortes nicht werden, doch soll er sich ihm

zu nähern suchen. Was dazu notwendig erscheint und zu erreichen möglich ist, soll hier angedeutet werden.

Zu schöner Wirkung bedarf der Gesang zuerst und vor allen Dingen der Reinheit. Sie ist seine am meisten ins Ohr fallende Schönheit. Es ist darunter nicht bloß die Reinheit zu verstehen, die durch richtig dargestellte Intervalle und schönen Zusammenklang mehrerer Töne entsteht, sondern auch die Klangreinheit des Tones an sich. Letztere ist abhängig von einer wohlgebildeten Stimme, erstere von einem musikalisch gebildeten Ohr. Zur Pflege reinen Gesanges ist darum nicht nur Bildung des Gehörs, sondern auch sorgsame Ton- und Stimmenbildung durchaus notwendig. Sie hat im Schulgesang aber einen recht bösen Feind in dem gewohnheitsmäßig lauten Singen. Wie oft schon und mit wie mäßigem Erfolge haben erfahrene Gesangpädagogen ihre Stimme dagegen erhoben! Wer da weiß, wie wohltuend liebliche, reine Kinderstimmen ins Ohr klingen und welche herzbewegende Kraft sie besitzen, dem muß es wehe tun, lauten und schreienden Gesang zu hören. Die Veredelung der Stimme ist allererstes Erfordernis auch des Schulgesanges, das gewohnheitsmäßig laute Singen aber erzeugt harte und rohe Töne und muß die Stimme schließlich verderben. Regel und oberster Grundsatz für jede Gesangübung sei daher: Leise singen! Damit werden schöne Töne gebildet, wird die Kunst erlernt, auch die starken Töne vorsichtig anzusingen und sie klangvoll, weich und rein zu gestalten, wird die Stimme geschont und ihre Schönheit entwickelt. Das macht sich besonders bei den hohen Tönen geltend. Wenn sie laut gesungen werden, bildet sie meist die Bruststimme. Diese wird dann mit Anstrengung zu ihrem Schaden weit über die natürliche Grenze hinausgetrieben und verschuldet häßlichen Gesang. Es ist nicht zu weit gegangen, wenn Prof. Krause in seiner Schrift „Die Wandernote“, die diesen Ausführungen zugrunde liegt, behauptet, „daß das Häßliche im Gesange meist auf dem falschen Gebrauch des Brustregisters beruhe“. Schöne und milde Töne verlangen in der Höhe die Anwendung der Kopfstimme. Ihre Ausbildung ist ein bedeutsames Mittel zur Pflege der Stimme und zur Erzielung schönen Gesanges. Man glaube nicht, daß das über den Rahmen des Schulgesanges hinausgehe und in den eigentlichen Kunstgesang gehöre. Viel Zeit ist dazu auch nicht einmal erforderlich. Schon durch konsequente Durchführung des Leisesingens bei den Übungen wird viel getan. Daß die Kinder die bewußte und beabsichtigte An-

wendung erlernen, ist Sache des Unterrichts auf den oberen Stufen und erfordert allerdings Beschäftigung mit dem einzelnen Kinde, wozu aber Minuten genügen. Wenn man bedenkt, daß man so dazu beiträgt, dem Menschen ein wertvolles Geschenk des Schöpfers zu erhalten und seine gesunde und schöne Entwicklung zu fördern, wird man sich jeder Mühe gern unterziehen.

Mit der Bildung der Stimme geht die Bildung des Gehörs Hand in Hand. Die Fähigkeit musikalischen Hörens zeigt sich zwar in verschiedenem Grade, unzweifelhaft aber ist ihre Ausbildung nötig und sebst bei gering veranlagten Kindern möglich. Auch nach dieser Richtung hin erfordert der Unterricht von der Unterstufe an die größte Sorgfalt, ununterbrochene Übung und einen methodischen Gang. Zu erstreben ist die Erweckung und Stärkung des tonalen Gefühls, zunehmende Fähigkeit in der reinen Darstellung der einzelnen Intervalle und ihrer Zusammenklänge, besonders der Oktaven, Quinten und Quarten als der „Fundamente des reinen Gesanges“, Sicherheit in der Unterscheidung der ganzen und halben Stufen und in den Oberklassen so viel wie möglich auch Klarheit über den feineren Unterschied zwischen großen und kleinen ganzen und halben Stufen, dessen Beachtung für die Reinheit mehrstimmigen Gesanges wichtig ist. Die Korrektur des Unreinen soll an erster Stelle durch Vorsingen geschehen, wozu auch begabte Kinder herangezogen werden. Nur wenn beides nicht angängig ist, bedient man sich am besten der Violine, die aber niemals die Rolle des Vorsagers oder gar „treuen“ Begleiters übernehmen darf. Nichts ist geeigneter, Unfertigkeit und gedankenloses Nachplärren zu erzielen, als das leidige Mitspielen.

Neben der Reinheit ist auch alles andere, was die Schönheit des Gesanges bedingt, so wichtig, daß es der Pflege in der Schule bedarf. Dahin gehört die schöne Sprache, die nicht nur im milden Vokal ein Mittel zur schönen Tonbildung bietet, sondern auch in der gesangvollen Bildung der klingenden Konsonanten neben geschickter Atemverteilung dazu beiträgt, jene Stetigkeit des Klanges zu erzeugen, die als ein hervorragendes Merkmal schönen Gesanges zu betrachten ist. Besondere Pflege erfordert die Aussprache des „r“, eines rechten Stiefkindes der Schulgesangsprache. Übung im schönen sprechen erscheint überhaupt als eine notwendige Vorbereitung zum schönen Singen, wie Gesang treffend „die auf die Potenz erhobene schöne Sprache“ (Krause) genannt worden ist. Ebenso wird man Übungen in der

weichen und reinen Verbindung mehrerer Töne wie im sauberen Aneinanderreihen bei schnelleren Tonfolgen neben rhythmischen Übungen zur Erzielung streng taktmäßigen und dadurch leicht und mühelos dahinfließenden Gesanges nicht außer acht lassen dürfen. Diese Übungen können jedoch nur geringen Erfolg haben, wenn sie planlos und in der Hauptsache erst auf der Oberstufe getrieben werden. Eingewurzelte Fehler sind nur mit unendlicher Mühe und Geduld auszurotten, und die Gewohnheit ist eine Macht, mit der sehr zu rechnen ist, die man sich aber auch in hohem Grade dienstbar machen kann. Übung von der Unterstufe an in lückenlosem Unterrichtsgange, in den sich auch Choräle und Volkslieder methodisch einordnen, kann allein zum Ziele führen. Nicht immer sind in den Lehrplänen und Liederbüchern die gesanglichen Stoffe nach diesen Grundsätzen verteilt; wie wichtig aber die größte Sorgfalt dabei ist, ergibt sich von selbst.

Nun wird man vielleicht einwenden, daß eine solche Gesangspflege nur auf Kosten der zu lernenden Gesänge möglich sein wird. Und doch soll auch hier noch eine Erweiterung des Stoffes über das in den „Allgem. Best." geforderte Maß eintreten. Die Erweiterung wird sich zunächst im Rahmen des Volksliedes bewegen. Es verdient zweifellos neben dem Choral ausgiebigste Pflege. Doch kann darin des Guten auch zu viel getan werden. Das geschieht z. B., wenn hin und wieder noch Lieder gelernt werden, die mindestens veraltet und auch textlich von geringem Werte sind. Andererseits gibt es eine Menge von Volksliedern, die den Kindern geläufig sind oder doch leicht und schnell gelernt werden. Solche Lieder können, wenn die Texte geübt sind, wozu man aber nicht die Gesangsstunde benutzen sollte, nebenher gesungen werden, gewinnen so an Interesse und dienen außerordentlich zur Belebung der Gesangsstunde, während diese langweilig werden müßte, wollte man bekannte Lieder zu lange traktieren. Zur sicheren Einprägung genügt öftere Wiederholung. So wird Zeit gewonnen, die schönsten Volkslieder in mehr als zweistimmigem Gesange fleißig zu pflegen. Bei ihren melodischen Tonfolgen in allen Stimmen bereiten sie der Einübung geringe Schwierigkeiten und gewähren den Sängern Genuß und Erbauung schönster Art. Ein Zuviel braucht man dabei nicht zu befürchten, und es kann die Hoffnung gehegt werden, daß so die Freude am Volksliede über die Schule hinaus sich erhalte und mehr betätige, als es augenblicklich, wo der Gassenhauer die Herrschaft führt, merkbar ist. Neben dem Volksliede

bedarf der Pflege auch das im volkstümlichen Gewand erscheinende Kunstlied weltlicher wie geistlicher Art. Lieder von großer Schönheit bieten sich dem Suchenden zur Auswahl dar. Selbst in den großen Werken unserer Meister findet man Perlen schöner Gesänge, die sich für die Volksschule eignen und dazu beitragen können, Verständnis für echte Schönheit und Kunst im Gesang und in der Musik den Kindern allmählich zu erschließen. In vielen Sammlungen für höhere Schulen haben solche Lieder Aufnahme gefunden, aber auch die Volksschule darf ihr Teil an diesen Schätzen beanspruchen. Allerdings ist für die Auswahl nicht nur das Verständnis der Kinder ausschlaggebend, das Ausgewählte soll auch in guter Einrichtung erscheinen und dem Umfang und der Eigenart der kindlichen Stimmen angepaßt sein, was so mancher Liederbuchmacher versäumt, der oft weiter nichts tut, als aus vielen Liederbüchern ein neues abzuschreiben. Für die Kinder sollte aber nur drs Beste gut genug sein.

Solche Chöre werden sich aber trotz ihrer Schönheit als ungeeignet für die Volkschule erweisen, wenn eine schöne Ausführung zu hohe Anforderungen an das gesangliche Können der Kinder stellt. Mühevolles und zeitraubendes Einüben und Eindrillen würde jeden Erfolg in Frage stellen und den Zweck verfehlen lassen. Nur in einem Falle kann das höhere Ziel erreicht werden, wenn nämlich die Hilfe der Note ausgenutzt wird. Zwar wird das Singen nach Noten wohl in den meisten Schulen geübt, doch eine befriedigende Fertigkeit wird selten erreicht. Der Grund dafür kann allein darin liegen, daß die Note nicht Verwendung von die Unterstufe an findet. Hier, vielleicht auch noch auf der Mittelstufe, wird das Singen nur nach dem Gehör geübt, oder es sind andere Veranschaulichungsmittel eingeführt. Und selbst wo die Note angewendet wird, bleibt sie den Kindern doch mehr oder weniger ein Rätselding, weil zur Unterstützung im Notensingen Vor- und Mitspielen und -singen Regel ist. Dann aber ist die Note fast wertlos, das Singen bleibt ein Singen nach dem Gehör, ein Abrichten. Zum Ziele führt auch hier nur *ausschließliche* Anwendung der Note vom zweiten Schuljahr an und Übung im Notensingen in geordnetem Unterrichtsgange. So werden die Kinder veranlaßt und geübt, alles, was sie singen, durch die Note zur inneren Anschauung zu bringen. Gesanglehrer, die in dieser Weise unterrichten, haben ausnahmslos erfahren können, welche schöne Fertigkeit im Notensingen sich die Kinder aneignen können und wie leicht dann selbst die Ein-

übung schwierigere Chöre weit über rein äußerliche Aneignung hinaus gelingt. Im allgemeinen steht man der Note jedoch immer noch mit Vorurteilen gegenüber. Man hält es überhaupt für ausgeschlossen, in der Volksschule befriedigende Erfolge im Singen nach Noten zu erreichen. Zur Begründung führt man wohl auch an, daß selbst gute Klavierspieler oder andere Musiker diese Fertigkeit oft nicht besitzen. Eben weil man nicht auseinanderhält, daß ein Instrument spielen und Singen verschiedene Dinge sind, die jedes für sich erlernt werden müssen, und weil man zur Übung im Notensingen ausgiebige Unterstützung durch Mitspielen für unerläßlich hält, erzielt man so schlechte Erfolge.

Ganz unberechtigt erscheint auch die Anschauung, wer ein Instrument spiele und musikalisch sei, müsse auch im Gesang unterrichten können. Wie das Singen nur durch Singen zu erlernen ist, kann es auch nur durch jemandem gelehrt werden, der selber singen kann und mit der Stimme der ihm anvertrauten Schüler recht umzugehen gelernt hat. Handelt es sich doch um eine gar kostbare Gabe, deren Verbildung Schaden bringen muß. Erst wenn die Pflege der kindlichen Stimme eine solche ist, daß die gesangliche Fähigkeit der Schüler zunimmt, ihre Freude am Singen wächst und ihr Können sie in den Stand setzt, auch nach der Schulzeit ihr Interesse für den Gesang und die Musik durch lebendige Anteilnahme an allem Schönen und Guten, was ihnen auf diesem Gebiet erreichbar ist, zu betätigen, hat man genug getan. Dann trägt auch die Volksschule nach ihren bescheidenen Kräften dazu bei, im Gesange die Kunst zu pflegen und durch sie erziehlich zu wirken.

Lehrer P. Selge, Groß-Lichterfelde.

XI. Anhang.

27. Drei Schulfeiern für den Geburtstag Sr. Majestät des Kaisers.

A. Für die Unterstufe.

Eingangsgesang:

In allen meinen Taten
Laß ich den Höchsten raten,
Der alles kann und hat;
Er muß zu allen Dingen,
Soll's anders wohl gelingen,
Selbst geben Segen, Rat und Tat.

Gebet (gemeinsam):

Es vergehet Jahr um Jahr,
Gottes Huld bleibt immerdar,
Sein getreues Auge wacht
Über mir in jeder Nacht;
Seine Liebe gehet auf
Neu mit jedes Morgens Lauf;
Seine Vaterhand erhält
Sonn' und Mond und alle Welt,
Sieht, bewahrt, erhält auch mich,
Liebet mich so väterlich.
Amen.

Festunterredung mit eingeflochtenen Gesängen und Deklamationen.

Liebe Kinder!

Ihr wißt, warum wir heute in Sonntagskleidern und ohne Tafeln und Bücher hier zusammengekommen sind. Wir wollen nicht lesen und schreiben und rechnen, wie wir es an den andern Tagen tun, sondern wir wollen einen schönen Festtag mit einander feiern, auf den wir uns schon lange gefreut haben; welchen nämlich?

Den Geburtstag unseres Kaisers.

Sein Bild, welches ihr wohl schon alle gesehen habt, habe ich hier vor euch aufgestellt. Wie heißt denn unser Kaiser?

Wilhelm.

Und zwar heißt er Wilhelm II., weil sein Großvater, welcher auch Kaiser war, ebenfalls Wilhelm und zwar Wilhelm I. hieß. Der Vater unseres Kaisers hieß Friedrich III. Die Bilder dieser beiden habe ich euch ebenfalls mitgebracht; hier seht ihr das Bild Wilhelms I., des Großvaters unseres Kaisers, und dies ist das Bild Kaiser Friedrichs, des Vaters unseres Kaisers. Beide Kaiser sind nun schon fast 17 Jahre tot. Zuerst starb der alte Kaiser Wilhelm I. und bald darauf, nur wenige Wochen später, starb auch der gute Kaiser Friedrich. So wurde Wilhelm II. unser Kaiser, und von ihm wollen wir heute an seinem Geburtstage etwas hören.

Wo wohnt denn unser Kaiser?

In Berlin.

Berlin ist eine schöne große Stadt, viel, viel größer als unser Städtchen, und hat schöne breite Straßen nnd hohe prächtige Häuser. Auch unser Kaiser wohnt in einem so prächtigen Hause; hier habe ich euch ein Bild dieses Hauses mitgebracht; es hat viele schöne große Zimmer, lange Reihen von Fenstern, herrliche Türen und Tore und einen mächtigen Turm. Ihr wißt wohl, wie man ein solches Haus nennt, in dem unser Kaiser wohnt!

Ein solches Haus nennt man ein Schloß. Aber obwohl unser Kaiser ein hoher vornehmer Herr ist, der in einem prächtigen Schlosse wohnt, so ist er doch kein stolzer und hochmütiger Mann; er ist vielmehr ein guter, lieber Kaiser, der uns alle herzlich lieb hat und der besonders den armen Leuten im Lande gerne Gutes tut. Eine große Wohltat hat unser Kaiser den alten armen Arbeitern erwiesen, die nicht mehr arbeiten und sich ihr Brot verdienen können. Früher war es um dieselben sehr schlimm bestellt; denn wenn ihre Kinder oder ihre Verwandten nicht für sie sorgten, so mußten sie nicht selten Hunger und Not leiden. Jetzt ist es anders; denn unser Kaiser hat bestimmt, daß solche Arbeiter, welche siebenzig Jahre alt sind, oder welche krank sind und nichts mehr verdienen können, Geld erhalten, damit sie keinen Hunger und keine Not mehr zu erdulden brauchen. Wem haben sie dies alles zu danken?

Unserm Kaiser.

Auch sonst hilft unser Kaiser gern, wenn er arme Leute in Not sieht und manche schöne Geschichte könnte ich euch davon erzählen. Schon viele arme Näherinnen haben von unserm Kaiser schöne Nähmaschinen erhalten, weil sie kein Geld hatten, sich selbst solche zu

kaufen. Schon zu vielen armen Kranken, von denen der Kaiser hörte, hat er seinen Arzt geschickt, und hat die Arzeneien in den Apotheken bezahlt, weil jene sie nicht selbst bezahlen konnten. — Besonders in der kalten Winterszeit zeigt sich so recht des Kaisers Güte. Dann geht er wohl in der Dämmerstunde und ganz allein durch die Straßen der großen Stadt Berlin spazieren. Keiner kennt ihn. Wenn er dann einen armen Elenden sieht, eine arme Frau oder einen alten Mann, von denen er annimmt, daß es ordentliche Menschen sind, dann zieht er seine Geldbörse heraus und reicht ihnen Geschenke dar. So sorgt er wie ein Vater für seine Kinder, und wir alle sollen ihn deshalb wieder herzlich lieb haben.

Auch die kleinen Kinder hat unser Kaiser sehr gern, und auch davon erzählt man sich in Berlin manche schöne Geschichte.

Wenn er mit seiner Gemahlin, der Kaiserin, spazieren geht und er trifft Knaben oder Mädchen zusammensitzen oder miteinander spielen, so bleibt er wohl stehen und unterhält sich freundlich mit ihnen. Wenn sie ihm dann artig antworten und er sich über sie freut, so fragt er sie nach ihren Namen und nach ihren Eltern.

So ging er auch einmal — es ist nun schon mehrere Jahre her — an einem Wintertage kurz vor Weihnachten durch die Straßen der Stadt Berlin. Es war schon dunkel geworden, und in den großen Schaufenstern brannten die Lichter und beleuchteten die vielen schönen Weihnachtssachen, welche die Kaufleute in den Fenstern ausgestellt hatten. An einem solchen Fenster standen zwei kleine Knaben, — es waren Brüder — und besahen sich all die herrlichen Sachen. Als unser Kaiser vorüberkam und bemerkte, wie die beiden Knaben sich über die schönen Geschenke unterhielten und mit den Fingern nach denselben zeigten, blieb er stehen und sagte freundlich zu ihnen: „Nun, was gefällt euch denn hiervon am besten?“ Schnell antwortete einer der beiden Knaben: „Das Schiff dort“, und zeigte auf ein kleines Dampfschiff zum Spielen, welches in dem Schaufenster stand. „Das ist ein schönes Schiff“, sagte der Kaiser, „das müßt ihr euch zu Weihnachten wünschen.“ Aber der andere der Knaben antwortete traurig: „Ach unser Vater ist arm; der hat nicht so viel Geld, daß er uns ein so schönes Schiff kaufen kann.“ Da ging der Kaiser in den Laden, kaufte das Schiff und schenkte es den beiden Knaben. Diese freuten sich sehr darüber, liefen nach Hause und erzählten es ihren Eltern. Aber die Freude wurde noch größer, als die Eltern bei dem Kauf=

mann fragten, wer der freundliche Herr gewesen sei, und als sie erfuhren, daß der Kaiser selbst die Kinder so reich beschenkt hatte.

Was erfahren wir aus diesen kleinen Geschichten?

Wir erfahren, daß wir einen guten Kaiser haben.

Was sind wir ihm dafür schuldig?

Wir müssen ihn wieder lieben.

Es wäre sehr undankbar von uns, wenn wir es nicht täten.

Wie auch wir Kinder ihn lieben sollen, davon redet ein kleines Liedchen, welches wir singen wollen.

(Mel.: „Üb' immer Treu und Redlichkeit".)

1.

Der Kaiser ist ein lieber Mann,
Er wohnet in Berlin
Und wär das nicht so weit von hier,
So ging ich heut noch hin.

2.

Wißt ihr, was ich beim Kaiser wollt?
Ich gäb' ihm eine Hand,
Und brächt' die schönsten Blumen ihm,
Die ich im Garten fand.

3.

Und sagte dann: „Aus treuer Lieb'
Bring ich die Blümchen dir."
Und dann lief ich geschwinde fort
Und wär bald wieder hier.

Daß unser Kaiser die Kinder lieb hat und sich so gut mit ihnen unterhalten kann, darüber wundern wir uns nicht; denn er hat selbst sieben liebe Kinder, sechs Prinzen und eine Prinzessin, mit denen er oft spielt und fröhlich ist. Der älteste der Prinzen heißt Friedrich Wilhelm; er wird später ebenfalls Kaiser und erbt die Kaiserkrone; er heißt darum der Kronprinz. Er ist bereits 23 Jahre alt; er ist also schon ein junger Herr, der schon viel gelernt hat und der seinen Vater vielfach auf den Reisen begleitet. Der zweite Sohn unseres Kaisers heißt Eitel-Friedrich, welcher nicht mehr in seinem Elternhause ist, sondern eine hohe Schule in einer andern Stadt besucht. Die andern Prinzen heißen August Wilhelm, Adalbert, Oskar und Joachim. Die Prinzessin ist die jüngste unter ihren Geschwistern und ist zwölf Jahre alt. Die jüngsten Kinder sind noch zuhause bei ihren Eltern. Es sind frische und fröhliche Kinder, die schön mit einander spielen und gern vergnügt sind, im Sommer draußen im Freien, in den schönen Gärten, die um das Schloß her sind, im Winter drinnen in der Stube. Daß es in dieser Kinderstube unseres Kaisers oft recht laut

und lustig zugeht, werdet ihr euch denken können. Ihr wißt, daß unser Kaiser ein tüchtiger Soldat ist, und daß er auch aus seinen Söhnen tüchtige Soldaten machen will. Ihr könnt euch darum wohl denken, was die Prinzen am liebsten spielen werden!

Sie werden Soldaten spielen.

Da ist der älteste der Hauptmann, der die Brüder in der Reihe aufstellt und sie marschieren läßt. Wenn dann der Kaiser in das Zimmer tritt, dann stehen sie stramm und legen den Finger an die Mütze, wie es die Soldaten tun, wenn sie jemanden grüßen.

Und womit wird wohl die kleine Prinzessin sich am liebsten beschäftigen wie alle kleinen Mädchen?

Sie wird gern mit Puppen spielen.

Selbstverständlich spielen, wie auch eure Eltern mit euch, auch unser Kaiser und die Kaiserin sehr häufig mit ihren Kindern, besehen Bilder mit ihnen und erzählen ihnen schöne Geschichten. Als die Prinzen noch kleiner waren, war es für sie immer eine besondere Freude, wenn ihr lieber Vater, der Kaiser, sie auf seinen Knieen schaukelte.

Mehr noch als der Kaiser beschäftigt sich natürlich die Kaiserin mit ihren Kindern, denn sie hat mehr Zeit als der Vater, welcher sehr viel zu tun hat und manchen Tag nur während des Essens mit seinen Kindern zusammen sein kann. Wenn die Kinder des Abends zu Bett gehen, dann betet sie selbst mit ihnen das Abendgebet. Einmal war die Kaiserin krank; sie hatte die Masern, die, wie ihr wißt, sehr ansteckend sind. Was war daher in diesen Tagen nicht möglich?

Die Kaiserin durfte nicht mit ihren Kindern zusammen kommen.

Warum nicht?

Damit die Kinder nicht auch krank würden.

Darüber war sie natürlich sehr traurig; denn sie war ja zu gern bei ihren Kindern. Auch die Kinder sehnten sich darnach, wieder bei ihrer lieben Mutter sein zu können, und die Zeit der Krankheit wurde ihnen sehr lang. Da nahmen sie sich vor, ihr eine Freude zu machen; sie baten den Vater, und dieser erlaubte ihnen, in einem Wagen vor das Fenster der Kaiserin zu fahren, um diese einmal zu sehen. Die Kaiserin saß am Fenster ihres Krankenzimmers, als der Wagen ankam. Als die Kinder die Mutter erblickten, riefen sie wie mit einer Stimme: „Mama, Mama!" Wie freute sich da die Mutter, daß sie ihre

Kinder, die sie schon seit mehreren Tagen nicht hatte herzen und küssen können, einmal wiedergesehen hatte.

Freilich haben die Kinder unseres Kaisers noch mehr zu tun, als immer zu spielen; was meint ihr wohl?

Sie werden lernen müssen.

Und zwar müssen sie dabei sehr fleißig sein, denn sie sollen, so wollen es ihre Eltern, etwas Tüchtiges lernen. Ihren Unterricht erhalten sie von besonderen Lehrern und Lehrerinnen.

Nun heute werden sie wie auch wir wohl keinen Unterricht haben; denn der Geburtstag ihres Vaters, unseres Kaisers, ist natürlich auch für sie ein hoher Festtag. Was werden sie wohl heute morgen getan haben?

Sie haben ihrem Vater ihren Glückwunsch gebracht.

Was werden sie ihm wohl gewünscht haben?

Gesundheit, Freude und langes Leben.

Dasselbe wollen auch wir ihm an seinem heutigen Geburtstage von Herzen wünschen; wir wollen den lieben Gott bitten, daß er unsern Kaiser segnen möge, daß er ihn, seine Gemahlin und seine Kinder immer gesund bleiben lasse und daß er allen ein langes Leben gebe.

An den Geburtstagen schenkt man sich auch etwas. Nun unser Kaiser ist ein reicher Herr, und er erwartet nicht, daß wir für ihn Geld ausgeben und ihm eine Gabe senden. Nicht einmal einen Blumenstrauß können wir in dieser kalten Winterszeit für ihn pflücken; denn überall liegt Schnee, und Gärten und Wiesen und Felder sind kahl. Aber ein Geschenk können wir unserm Kaiser doch zu seinem Geburtstage bringen, und welches ist dies?

Unser Herz.

Darin blüht ein Blümchen; das ist die Liebe und dieses Blümchen wollen wir unserm Kaiser schenken; wie meine ich dies?

Wir wollen unsern Kaiser herzlich lieb haben.

Davon redet ein kleines Gedicht, welches wir jetzt hören wollen:

Deklamation:

Ein Sträußchen hätt' ich gern gepflückt
Und heute nach Berlin geschickt,
Du guter, lieber Kaiser.
Doch wie ich suchte, wie ich sah,
In Feld und Büschen fern und nah,

Ich fand nur kahle Reiser.
Im Herzen nur blüht treu und wahr
Das Blümchen Liebe immerdar,
Für dich, du guter Kaiser.
Ich biete es dir freudig an,
Und rufe heut, so laut ich kann:
„Hoch leb' mein guter Kaiser!"

Unsere Freude am Geburtstage unseres Kaisers und unsere Liebe zu dem guten Landesvater drücken wir auch in einem schönen Liedchen aus, welches wir jetzt gemeinschaftlich singen:

Gesang:

(Nach der Melodie des bereits gesungenen Liedes.)

Hurrah! Heut ist ein froher Tag,
Des Kaisers Wiegenfest,
Wir freuen uns und wünschen ihm
Von Gott das Allerbest'.

Wir singen froh und rufen laut:
Der Kaiser lebe hoch!
Der liebe Gott erhalte ihn
Recht viele Jahre noch!

Er ist so gut, er ist so mild;
Wir weih'n ihm Herz und Hand.
Gott segne ihn! Der Kaiser hoch
Und hoch das Vaterland.

Lasset uns also unsern Kaiser herzlich lieb haben; denn auch er meint es ja mit uns allen so treu und so gut. Jetzt sind wir ja noch klein und können noch nichts für ihn tun. Aber wenn ihr Knaben erst groß seid, dann werdet ihr Soldaten, und dann könnt ihr ihm zeigen, daß ihr ihn und euer Land lieb habt; wann könnt ihr das zeigen?

Wenn die Feinde in unser Land kommen.

Was ist dann euere Pflicht?

Wir müssen tapfer kämpfen, um die Feinde wieder herauszutreiben.

Hören wir jetzt, wie zwei kleine Knaben am Geburtstage des Kaisers sich darüber unterhalten!

Deklamation:

A.

Klein bin ich zwar, viel kann ich nicht,
Doch kann ich gratulieren
Dem Kaiser schon zum Wiegenfest,
Mög' lang er noch regieren!

Zu Glück und Lust,
Zu Fried und Freud
Sein Volk er möge führen!
Bin ich einst groß, werd ich Soldat,
Wie will ich da marschieren!

Und kommt der Feind
Auch angebraust,
Keine Angst soll mich berühren.
Ich ruf dann laut:
Mein Kaiser hoch!
Er wird mich kommandieren.
Heraus mein Schwert
So blank und scharf,
Am Feind will ich's probieren.

B.

Auch ich bin klein, hab keinen Bart,
Doch kenn auch ich Soldatenart,
Drum hab ich, wie's dem Kaiser gefällt,
Mich auch so stramm hier aufgestellt.
Soldaten schießen gleich ins Ziel;
Der Worte machen sie nicht viel;
Das hab ich ihnen schon abgeseh'n,
Drum soll bei mir es g'rad so gehn.
Dem Kaiser sei mit aller Macht
Ein donnernd dreifach Hoch gebracht!
Und geht es recht nach meinem Sinn,
So hört's der Kaiser in Berlin.

Ein solches dreifaches donnerndes Hoch wollen wir unserm Kaiser jetzt bringen. Wir rufen miteinander: Unser guter Kaiser Wilhelm II., er lebe hoch! hoch! hoch!

Gesang:

Heil dir im Siegerkranz
Herrscher des Vaterlands,
Heil, Kaiser, dir!
Fühl in des Thrones Glanz
Die hohe Wonne ganz,
Liebling des Volks zu sein!
Heil, Kaiser, dir!

B. Für die Mittelstufe.

Eingangsgesang:

[Mel.: Freu' dich sehr, o meine Seele.]

Vater, kröne Du mit Segen
Unsern König und sein Haus,
Führ' durch ihn auf deinen Wegen
Herrlich deinen Ratschluß aus!
Deiner Kirche sei er Schutz,
Deinen Feinden biet er Trutz!
Sei du dem Gesalbten gnädig,
Segne, segne unsern König.

Gebet:

Du treuer Gott und Vater, wir haben uns heute wie alle Jahre hier versammelt, um den Geburtstag unseres geliebten Kaisers mit einander zu begehen. Wir danken dir von Herzen, daß du ihn in dem vergangenen Jahre gnädig beschützt und geführet hast. Du hast ihn gesund erhalten und hast ihn vor Gefahr und Unfall behütet, so daß er heute in Zufriedenheit und Fröhlichkeit seinen Geburtstag mit seinen lieben Angehörigen, seiner treuen Gemahlin und seiner trauten Kinderschar feiern kann. Wir bitten dich, beschirme und geleite ihn auch im neuen Lebensjahre; bewahre seine Gattin und seine Kinder vor Krankheit und Unfall, und laß Trauer und Leid von unserm geliebten Kaiserhause fern bleiben; laß auch dies neue Lebensjahr ein Jahr des Glückes und des Segens werden, damit wir nach einem Jahre wiederum so fröhlich diesen Tag begehen können, wie wir es heute tun. Amen.

Gesang:

Lobe den Herren, der deinen Stand sichtbar gesegnet,
Der aus dem Himmel mit Strömen der Liebe geregnet,
Denke daran,
Was der Allmächtige kann,
Der dir mit Liebe begegnet.

Deklamation:

Viel Glück und Heil dem guten, treuen König!
So ruf ich heute mit erfreutem Sinn.
Zwar bin ich noch ein Knabe; doch nicht wenig
Erfreut es mich, daß ich ein Deutscher bin.

Ein hohes Fest, gefeiert von Millionen,
Gefeiert heut mit Pracht und hohem Glanz;
Nun hören wir statt donnernder Kanonen
Aus voller Brust: Heil dir im Siegerkranz!

So ist es recht, so muß es froh erklingen
Das schöne Lied aus jedes Preußen Brust,
Drum laßt es uns stets froh und freudig singen;
Es gibt auch Knaben Mut und Lust.

Und sind wir groß und stark, und sieh es käme,
Der Feind in unser Land herein,
Ein schlechter Deutscher, der das Schwert nicht nähme
Und schlüge kühn und tapfer drein.

Wir leben froh; denn uns regiert ein König,
Der Kaiser Wilhelm mit gar hohem Sinn;
Zwar bin ich noch ein Knabe, doch nicht wenig,
Erfreut es mich, daß ich ein Deutscher bin.

Festunterredung mit eingeflochtenen Gesängen und Deklamationen.

Meine lieben Kinder!

Ihr wißt, daß wir heute zu einem andern Zwecke zusammen gekommen sind als Schule zu halten! Sonst hättet ihr nicht eure Sonntagskleider angezogen und eure Bücher und Tafeln zu Hause gelassen.

Wir wollen den Geburtstag unseres Kaisers feiern.

Wie alt ist am heutigen Tage unser Kaiser? (Ihr wißt aus der Geschichte, wann er geboren ist!)

Sechsundvierzig Jahre.

Seine Lebensgeschichte ist euch ebenfalls aus dem Geschichtsunterrichte bekannt. Gib an, was du noch darüber weißt!

Als er zum Knaben herangewachsen war, mußte er fleißig lernen. Er wurde von besonderen Lehrern unterrichtet. Daneben blieb ihm natürlich auch noch Zeit zum Spielen, und dies tat er mit seinen Geschwistern nach Herzenslust. Zu seiner weiteren Ausbildung kam er auf die hohe Schule nach Kassel, wo er mit den Söhnen einfacher Bürgersleute auf der Schulbank saß. Auch die kleinsten Schuldienste, das Abwischen der Tafel, das Anspitzen der Kreide, das Anfeuchten des Schwammes besorgte er wie die übrigen Schüler mit viel Vergnügen. Durch Fleiß und gutes Betragen zeichnete er sich vor allen aus, und bei der Prüfung erwarb er sich das Lob aller seiner Lehrer. — Als er diese Schule in Kassel durchlaufen hatte, kam er auf die Universität zu Bonn, wo er fleißig weiter studierte. — Im Jahre 1881 verheiratete er sich mit der Prinzessin Auguste Viktoria von Schleswig-Holstein, und 1888 wurde er deutscher Kaiser. Der liebe Gott hat unserm Kaiserpaare sieben Kinder geschenkt, 6 Prinzen und 1 Prinzessin. Dieselben heißen: Der Kronprinz Friedrich Wilhelm, die Prinzen Eitel-Friedrich, Adalbert, August Wilhelm, Oskar, Joachim und die Prinzessin Luise. (Was den Schülern von diesem Stoffe nicht mehr gegenwärtig ist, wird ihnen wiederum in das Gedächtnis zurückgerufen.

Ihr wißt, daß wir einen guten Kaiser haben, der sein Volk, im besonderen die armen Leute herzlich liebt und schon viel für sie getan hat. Eine Menge Gesetze hat er bereits gegeben, um das Los der armen Arbeiter besser zu machen. Von seiner Liebe und Güte, von seiner Barmherzigkeit gegen die Notleidenden und Elenden zeugt aber auch eine große Anzahl einzelner Geschichten, wovon ich heute an seinem Geburtstag einige erzählen werde. Schon als Prinz hat er viel von diesen schönen Herzenseigenschaften reden gemacht.

Besonders suchte er den Soldaten kleine Freuden zu bereiten und ihnen ihre schwere Arbeit leicht zu machen. Wie jeder preußische Prinz war er zuerst Leutnant; darauf wurde er Hauptmann und hatte als solcher eine Kompanie Soldaten unter sich. Wie freute sich die Kompanie, als sie erfuhr, daß Prinz Wilhelm, der spätere deutsche Kaiser, ihr Hauptmann werden würde, und mit inniger Liebe hingen die Soldaten an ihm. Diejenigen, welche ihre Übungen besonders gut ausführten, erhielten von dem Prinzen Geldgeschenke, und wer sich im Schießen von den anderen besonders auszeichnete, erhielt eine goldene Uhr. Wenn daheim unter den Angehörigen des Soldaten jemand krank war und Prinz Wilhelm hatte es erfahren, so erkundigte er sich regelmäßig, wie es dem Kranken daheim erginge und bestellte stets einen Gruß mit nachhause.

Wenn ein Soldat aus der Kompanie des Prinzen schlimm krank wurde und in das Lazarett (das Soldatenkrankenhaus) kam, so besuchte ihn der Prinz sehr fleißig und brachte, um den Kranken zu erfreuen, auch regelmäßig ein Geschenk mit. Einigemale kam es vor, daß Soldaten plötzlich nach Hause reisen mußten, weil ein Todesfall in der Familie vorgekommen war. Aber die Reise war weit und es mangelte an Reisegeld. Kaum hatte dies der leutselige Hauptmann erfahren, so schaffte er Rat und schenkte den betreffenden Soldaten soviel, wie sie zur Reise brauchten.

Und wie gegen die Soldaten, so ist unser Kaiser auch gegen andere Leute liebreich und freundlich und wenn es nötig ist, auch barmherzig und wohltätig.

Vor mehreren Jahren, als er noch Kronprinz war, kehrte er einmal von einer militärischen Übung auf dem Exerzierplatz nach Berlin zurück. Unter den vielen Menschen, welche ihn grüßten, befand sich auch ein Bierfahrer, mit Namen Tappert, der in der Kompanie des damaligen Prinzen Wilhelm Soldat gewesen war und bei ihm Dienste

verrichtet hatte. Kaum hatte der Kronprinz diesen Mann bemerkt, so ritt er an denselben heran, reichte ihm die Hand und sagte in freundlicher Weise: „Guten Tag, Tappert, wie geht's denn, alter Freund?" Dieser erwiderte: „O ganz gut, Kaiserliche Hoheit." Darauf richtete der Kronprinz noch einige Fragen an ihn und sprach: „Besuchen Sie mich doch einmal, lieber Tappert!" Dann aber ritt er unter dem Jubel des Volkes von dannen.

Eine ähnliche Geschichte von der Herzensgüte unseres Kaisers wird uns aus Straßburg berichtet. Dort war einem Gendarm sein siebentes Kind geboren worden. Die Eltern hatten, wie man das häufig bei dem siebenten Kinde tut, bei dem Kaiser angefragt, ob er nicht die Patenschaft übernehmen wollte, und der Kaiser hatte den Eltern die Bitte erfüllt. Der kleine Knabe hatte nach seinem hohen Paten den Namen Wilhelm erhalten. Als das Kind ein Jahr alt war, kam der Kaiser zufällig einmal nach Straßburg, und die Frau des Gendarmen suchte mit ihrem Kinde auf dem Arm Gelegenheit, den Kaiser zu treffen, um ihm sein Patchen, welches ein prächtiger Junge geworden war, zu zeigen. Der Kaiser war samt seiner Gemahlin hoch erfreut, schüttelte der Frau die Hand aufs herzlichste, während der kleine Wilhelm mit den glänzenden Knöpfen der Uniform des Kaiser spielte, was sich dieser mit bester Laune gefallen ließ.

Gegen Notleidende hat unser Kaiser ein weiches Herz und gern und reichlich teilt er seine Gaben aus, um das Elend zu lindern.

So fuhr er einmal an einem kalten Februartage des Jahres 1889 mit einem hohen Offizier spazieren. Vor einem Gasthause erblickte er einen Leiermann, welcher vor Frost zitterte. Mitleidig sah er auf den Armen, gab seinem Kutscher ein Zeichen zum Halten und sagte zu seinem Begleiter: „Geben Sie doch dem Manne da ein Geldgeschenk!" Der Offizier zog seine Geldbörse hervor und sprach: „Majestät, ich habe leider kein kleines Geld." Da entgegnete der Kaiser: „So geben Sie ihm großes; dann braucht der arme Mensch nicht zu frieren." Dies tat der Offizier und der Schlitten des Kaisers fuhr davon. Der arme Leiermann aber schaute dem Schlitten nach und weinte vor Freude.

Unzählige Geschichten könnte ich euch noch erzählen, und aus allen würden wir erfahren, daß wir einen König auf dem Thron haben, der sein Volk herzlich liebt, und der auch mit dem Ärmsten leutselig und gütig verkehrt, als ob er sein Freund wäre. Welche Pflicht haben

wir gegen einen solchen guten Herrscher? Wir müssen ihn lieben und immer dankbar sein.

Wie wir in dieser Beziehung denken sollen, ist in einem schönen Gedicht ausgesprochen, welches wir jetzt hören wollen.

Deklamation:

Ich hab einen guten König,
Einen bessern find'st du nitt;
Kein andrer tut ihm gleichen,
Vor ihm muß jeder weichen,
Mit ihm hält keiner Schritt.

Drum möcht gar mancher tauschen,
Doch geh ich nicht drauf ein.
Ich liebe meinen König,
Auch liebt er mich nicht wenig,
Woll'n nicht geschieden sein.

Ich darf mich des wohl rühmen,
So mancher tuts mit mir;
Drum daß ich kühn es sage
An seinem Ehrentage:
Er ist des Landes Zier.

Ich hab einen guten König,
Einen bessern find'st du nitt.
Kein andrer tut ihm gleichen,
Vor ihm muß jeder weichen,
Mit ihm hält keiner Schritt.

Und wie unser Kaiser, so ist auch seine hohe Gemahlin ausgestattet mit einem Herzen voll Güte und Liebe. Die Armen und Elenden haben an ihr eine Landesmutter, die gern hilft, wo ihr die Not in den Weg tritt. Gar häufig besucht sie die Krankenhäuser, tröstet die Leidenden und spendet Geld zu ihrer Verpflegung. Unsere Kaiserin steht auch an der Spitze des Vaterländischen Frauenvereins, der sich aus vielen Einzelvereinen — jede kleine Stadt hat ja einen solchen — zusammensetzt. Ihr habt selbst wohl schon gehört, was dieser Verein für Gutes wirkt.

Die Mitglieder, welche ihm angehören, sammeln Geld für die Armen, stricken für arme Kinder Strümpfe, nähen Wäsche und kaufen Kleider. Den Kranken kochen sie Suppen, und im Winter verteilen sie an arme Witwen Kohlen und Brennholz.

Besonders segensreich wirkt dieser Verein auch im Kriege (Wie?) und bei besonderen großen Unglücksfällen, bei Überschwemmungen, bei Feuers- und Wassersnöten.

Daß natürlich unsere Kaiserin auch sonst, wo sie einen Armen oder Elenden sieht, sofort mit Hilfe bei der Hand ist, versteht sich von selbst, und auch davon erzählt man sich manche schöne Geschichte.

So wohnte in Potsdam eine arme Waschfrau, welche einmal schwer krank wurde und dabei die bitterste Not leiden mußte. In ihrer Not wandte sie sich an unsere Kaiserin, welche damals noch Prinzessin

war, und bat um Hilfe, denn sie hatte von deren Gnade und Barmherzigkeit viel gehört. Wenige Tage später suchten eine Dame und ein Herr das Haus der Kranken auf, und begaben sich zu ihr. Die Waschfrau lag in ihrem armseligen Bette, mit dem Gesichte der Wand zugewendet. Deshalb bemerkte sie die Eintretenden nicht. Da trat der Herr nahe zu ihr und sagte: „Wenden Sie sich um! Die Frau Prinzessin ist hier und will sich erkundigen, wie es Ihnen geht." Hierauf sprach die Prinzessin freundlich mit ihr, erkundigte sich genau über ihre Lage und verließ die hocherfreute Kranke. Der armen Waschfrau wurde eine reichliche Unterstützuug gewährt. Wir hatten auch schon einmal eine Königin, die sich so mit ganzem Herzen der Notleidenden annahm; wie hieß dieselbe?

Die Königin Luise.

Mit ihr wird unsere Kaiserin häufig verglichen. Dies geschieht auch in einem schönen Gedichtchen, in welchem uns erzählt wird, wie die Kaiserin einem armen Kinde half, welches sich einen Dorn in den Fuß gestochen hatte. Wir wollen dieses Gedicht jetzt hören!

Deklamation:

Was sitzt dort so alleine
Laut weinend an dem Weg?
Ein Kindlein ist's, noch kleine,
Arm und in dürft'ger Pfleg'.
Zerrissen sind die Kleidchen
Und bleich die Wangen sein;
Mit seinem Händchen hält es
Das nackte Füßelein.
Das Füßchen ist verwundet
Von Dornen scharf und spitz;
Es weiß sich nicht zu helfen;
Tief ist der blut'ge Riß.
Gar mancher geht vorüber,
Acht't nicht des Kindleins Pein.
Wo ist der Samariter,
Der ihm will Helfer sein?

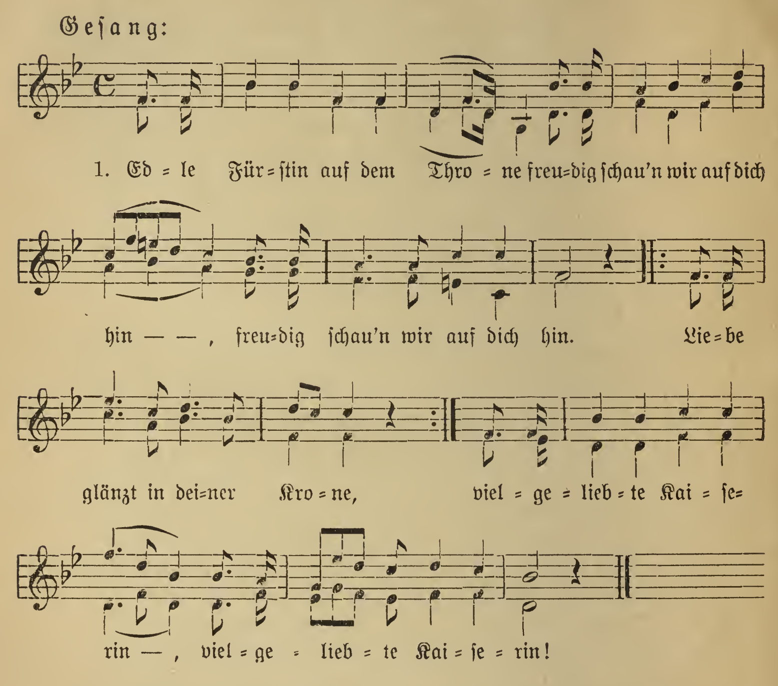
Doch sieh, da kommt des Weges
Ein deutsches Fürstenkind,
Viktoria Auguste, „Luisen" gleich gesinnt.
Sie gehet nicht vorüber
Am Kindlein, wie's auch sei;
Ihr Herz schlägt ja dem Volke
So liebewarm und treu.
Sie neiget sich so freundlich
Herab zum armen Kind;
Aus seiner Wund, die Dornen,
Sie zieht sie leis und lind,
Verbindet ihm sein Füßchen;
Nun kann es wieder gehn.

Du echter Samariter,
Gott hat dein Werk gesehn!
Zu Deutschlands Kaiserthrone
Hob dich der Herr hinauf;
Im wahren Christenglauben
Führst du des Lebens Lauf
Drum zu dir aller Herzen
In Lieb sich neigen hin,
O Kaiserin, du holde,
Voll Samaritersinn!

So ist unsere Kaiserin eine wahre Landesmutter, und auch ihrer denken wir heute am Geburtstage ihres hohen Gemahls und danken

ihr von Herzen für ihre Freundlichkeit und Güte. Wir tun dies, indem wir ihr ein Loblied singen.

Gesang:



2. Schleswig=Holsteins schönste Blüte
Blüht dem deutschen Volk zu Lust;
Gottes Gnade sie behüte!
Flehn wir heut aus tiefster Brust.

3. Hohe Macht ward ihr gegeben;
Denn sie strahlt vor aller Welt
Als die Sonne, die das Leben
Ihres Gatten froh erhellt.

4. In der „Burg des Glücks" geboren
Nur sein Haupt er betten mag;
Denn sie trägt mit ihm die Sorgen
Und verklärt ihm seinen Tag.

5. Darum sei der Herr gepriesen,
Der mit Segen sie geschmückt,
Der sie jenen Weg gewiesen,
Auf dem sie ihr Volk beglückt.

Lasset uns, meine lieben Schüler und Schülerinnen, diesem unsern lieben Kaiserpaar für alle Güte und Liebe von Herzen dankbar sein. Lasset uns Gott danken, daß er uns einen solchen Landesvater und eine solche Landesmutter gegeben hat und lasset uns Gott bitten, daß er uns beide noch lange zum Segen unseres Volkes erhalte. Lasset uns unserm Kaiser heute an seinem Geburtstage von neuem

Liebe und Treue schwören, Liebe und Treue, die sich nicht wankend machen läßt, sondern die da aushält in Freude und Leid. Um dieser unserer Gesinnung einen Ausdruck zu verleihen, stimmen wir nach alter deutscher Weise ein in den Ruf: Kaiser Wilhelm II. und seine hohe Gemahlin, sie leben hoch, hoch, hoch!

Gesang: „Heil dir im Siegerkranz“:

Schlußlied: „Fürchtet Gott, den König ehret!“ (5. Strophe des Liedes „Vater kröne du mit Segen.)

C. Für die Oberstufe.

Eingangslied:

(Mel.: Nun ruhen alle Wälder.)

Gott woll' uns hoch beglücken
Mit steten Gnadenblicken
Auf unsern König sehn;
Ihn schützen auf dem Throne
Auf seinem Haupt die Krone
Lang uns zum Segen lassen stehn!

Gott woll' uns hoch beglücken,
Mit seinen Gaben schmücken
Das ganze Königshaus.
Darüber mächtig walten,
Den teuren Stamm erhalten
Bis in die fernste Zeit hinaus!

Gott woll' uns hoch beglücken
Sein Gottessiegel drücken
Auf jede Königstat,
Daß Freud aus ihr die Fülle
Und Heil und Segen quelle
Zum Wohl, das keinen Wandel hat!

Schriftverlesung: Psalm 21.

Gebet:

Du treuer Gott und Vater! Wie alljährlich, so haben wir uns auch heute vor dir versammelt, um dir die Opfer unseres Dankes darzubringen für die Liebe und Güte, mit der du auch im verflossenen Jahre deinen demütigen Knecht, unsern Kaiser und König geleitet hast. Dein Aufsehen hat seinen Odem bewahret, und in fröhlicher Gesundheit und Kraft kann er heute inmitten seines Volkes vor deinen Altar treten, um dir sein Herz auszuschütten, das voll ist des Lobes und Preises für alle Gnadenerweisungen, die du ihm hast zuteil werden lassen. Laß deine Gnadenhand auch ferner über ihm walten; erhalte ihn uns bei langem Leben zum beständigen Segen und christlichen

Vorbilde! Erhalte die Seinen, seine hohe Gemahlin und seine lieben Kinder! Segne unser ganzes deutsches Vaterland, und gib, daß der Krieg, welcher durch ruchlosen Friedensbruch uns aufgedrängt ist, bald zu einem guten Ende gebracht werde und unsere Heere heimkehren mit einem ehrenvollen Frieden. Laß diese Prüfung, die du über unser Land verhängt hast, zu einem Bande werden, welches die Stämme unseres Volkes untereinander und mit ihren Fürsten und Oberhäuptern inniger und fester aneinander kettet, damit aus dem äußeren Kriege die Segnungen des inneren Friedens hervorgehen. Erhöre unser Gebet, liebreicher Gott, um deines lieben Sohnes willen! Amen.

Gesang:

(Mel.: Es ist das Heil uns kommen her.)

Verwirf, Gott, unser Flehen nicht,
Laß auf des Kaisers Wegen
Dein huldvoll, heilig Angesicht
Ihm leuchten uns zum Segen
Und salbe ihn mit deinem Geist,
Daß er sich kräftiglich erweist.
Zu deines Namens Ehre.

Deklamation (ein Mädchen):

1. Dem Kaiser, dem Vater vom deutschen Land,
Sei heute der herzlichste Glückwunsch gesandt
Zum lieblichen Wiegenfeste,
Was mein kindlicher Sinn zu fassen vermag,
Das wünsch' ich dem Teuren am freudigen Tag,
Von allem Guten, das Beste.

2. O wär ich an irdischen Schätzen reich,
Ich verehrte dem Vielgeliebten sogleich
Ein kräftiges Angebinde.
So sei's doch ein Kränzlein geistiger Art
Aus lieblichen Blumen sinnig und zart,
Das heute dem Herrscher ich winde.

3. Erst brach ich mir Rosen vom dunkelsten Rot,
Das deutet die Liebe, stark wie der Tod,
Die tief im Herzen mir glühet;
Dann pflück ich Cyanen vom herrlichsten Blau,
Dies kündet die heilige Treue genau,
Die hell aus den Augen mir sprühet.

4. Gern trüg ich dies Kränzlein im Flug nach Berlin
Und legt es bescheiden dem Kaiser hin
Zu den vielen, glänzenden Sachen.
Ich grüßte mit frischem, fröhlichem Mut,
Er säh, wie mein Herz ihm so treu, so gut;
Das müßt ihm ja Freude machen.

5. Hier heb ich's empor zum Himmelszelt
Und fleh' zum allsehenden Herrscher der Welt:
Verleih', daß es nimmer verbleiche!
Laß in allen Herzen die Liebe glühn,
Auf allen Fluren die Treue blühn
Im weiten deutschen Reiche.

6. O segne das edle Kaiserpaar,
Beschütze die blühende Kinderschar.
Die Hoffnung der künftigen Zeiten!
Es blühe das ganze Kaiserhaus!
Zu Ehren mög es jahrein, jahraus
An der Spitze der Völker schreiten!

Gesang:

(Mel.: Deutschland, Deutschland über alles.)

1. Unsern Kaiser Gott erhalte,
Schirme unsern guten Herrn!
Über dem Gesalbten walte
Stets des Friedens goldner Stern!
Was die Zukunft auch entfalte,
Nimmer sei ihm Freude fern!
Unsern Kaiser Gott erhalte,
Segne unsern guten Herrn!

2. Über blühende Gefilde
Reicht sein Zepter weit und breit;
Säulen seines Throns sind Milde,
Biedersinn und Redlichkeit;
Und von seinem Wappenschilde
Strahlet die Gerechtigkeit.
Unsern Kaiser Gott erhalte,
Segne unsern guten Herrn!

3. Sich mit Tugenden zu schmücken,
Achtet er der Sorgen wert.
Nicht um Völker zu erdrücken,
Flammt in seiner Hand das Schwert;
Sie zu segnen, zu beglücken,
Ist der Preis, den er begehrt.
Unsern Kaiser Gott erhalte,
Segne unsern guten Herrn!

Deklamation (ein Knabe):

Heil dir, du hoher, kraftvoller Zollernsproß,
Den Gottes Gnade Deutschland zum Segen gab,
Daß er in schweren, ernsten Zeiten
Furchtlos and glorreich das Zepter führe!

Was deutschen Sinnes weit auf dem Erdenrund,
Blickt heute mit Stolz und Liebe zu dir empor,
Und sendet aus bewegtem Herzen
Innige Wünsche für dich zum Himmel.
Gesegnet sei dein häusliches holdes Glück:
Beschirm, Herr Gott, in Gnaden die Kaiserin,
Sie, die so deutsch, so schlicht, so fürstlich,
Krone des Reichs, des Kaisers Wonne!
Und du, o Sonne, küsse mit warmem Schein
Jahraus, jahrein die sprossende Kinderschar,
Die Kaisersöhne, daß sie werden
Herrliche Helden nach Zollernweise!
Heil dir, erhabener, kraftvoller Zollernsproß,
Wir sind im Frieden dein wie in Sturmeswehn!
Erheb das Schwert, erheb die Palme —
Jauchzend wird alles, was deutsch, dir folgen!

Festrede.

Meine lieben Schüler und Schülerinnen!
Werte Gäste!

Ein Jahr in dem Leben unseres lieben kaiserlichen Herrn ist wiederum dahingegangen, und im weiten deutschen Reiche klingen die Glocken durch die winterliche Luft und rufen treue Bürger und Bürgerinnen zusammen zu erhebender Festfeier. Fürwahr ein inhaltsvolles Jahr ist es gewesen, welches mit dem heutigen Tage in die Flut der Zeit hinabgetaucht ist, inhaltsvoll und ereignisreich für unser deutsches Volk, im besonderen aber für unseren teuren Kaiser.

Wieder während der Regierung unseres Kaisers haben deutsche Waffen geklirrt. Tausende von braven Söhnen unseres Vaterlandes sind mit dem Schwerte in der Hand ausgezogen, um einen Feind zu züchtigen, der sich an deutschem Blute vergriffen und uns dadurch die Waffen in die Hand gedrückt hat. Und Schulter an Schulter kämpfen die tapferen Truppen.

Ehrwürdige Gestalten tauchen bei unseren heutigen Betrachtungen vor unserer Seele empor: das Bild Kaiser Wilhelms des Großen, die Gestalten seines weitschauenden, gewaltigen Kanzlers, seines großen Generalfeldmarschalls Moltke, seines Kriegsministers Roon und seines heldenhaften Sohnes, des nachmaligen Kaisers Friedrich. Sie sind es gewesen, die in unermüdlicher Tätigkeit, in heißer Blutarbeit und in

rastlosem Mühen und Schaffen in gesegneter Friedenszeit Deutschland groß und mächtig gemacht haben, indem sie es einten und indem sie eine Wehrmacht schufen, die die Völker der Erde mit Achtung und Bewunderung erfüllt.

Es war ein herrliches Erbe, welches unserm jugendlichen Kaiser in den Schoß fiel, als er vor nunmehr fast siebenzehn Jahren in jenem Jahre der Trauer auf den Thron seiner Väter stieg. Aber unser kraftvoller Herrscher war weit davon entfernt, nun auf diesen herrlichen Loorbeeren ausruhen nnd sich der sorglosen Freude am Erreichten hingeben zu wollen. Er wußte zu genau, daß Stillstand Rückschritt bedeutet, und vom ersten Tage seiner Regierung an ist er am rüstigen Weiterbaue tätig gewesen. „Deutschlands Zukunft liegt auf dem Wasser!“, das war die Erkenntnis, die sich jedem Einsichtsvollen aufdrängte und die keinem lauter und mahnender an das Herz klopfte als unserm um das Wohl seines Volkes besorgten kaiserlichen Herrn. Mit Riesenschritten ist unsere Industrie in die Höhe gegangen, und auf allen Gebieten derselben gibt sich ein Ringen und Schaffen kund, welches die übrigen Völker mit Eifersucht und Besorgnis erfüllt. In inniger Verbindung mit dem Wachstume unserer Industrie steht der Aufschwung des deutschen Handels, der den Erzeugnissen der Industrie Absatzgebiete erringt und der in den letzten Jahren so gewaltig in die Höhe gegangen ist, daß unsere Handelsflotte selbst die große nordamerikanische überflügelt hat und gegenwärtig nur noch von der englischen Handelsflotte übertroffen wird.

An eine gedeihliche Weiterentwickelung unserer Industrie und unseres Handels, an welche — das liegt klar vor Augen — Deutschlands Zukunft gebunden ist, ist aber nur zu denken, wenn sich unsere Handelsflotte unter dem Schutze einer mächtigen Marine sicher fühlt. Diesen Zustand herbeizuführen ist die Lebensaufgabe unseres Kaisers, und die schwierigen Verwickelungen, welche uns das letzte Jahr gebracht und welche uns die Zukunft vielleicht noch in größerem Maße bringen wird, legen ein lautes Zeugnis darüber ab, daß er sich damit auf der rechten Bahn befindet.

Diese Lebensaufgabe unseres Kaisers — seine Förderung unserer Machtstellung zur See — und die bereits auf diesem Gebiete erreichten Erfolge

mögen den Gegenstand unserer heutigen Geburtstagsbetrachtung bilden.

Die erste bedeutungsvolle Tatsache, welcher wir hierbei zu gedenken haben, ist die 1890 erfolgte Wiedererwerbung der Insel Helgoland. Dieses Felseneiland, welches kaum $1/_2$ qkm groß ist, war ursprünglich deutsch und befand sich dann fast zweihundert Jahre erst in dänischen und dann in englischen Händen. Infolge eines Abkommens zwischen Deutschland und England, welches in seiner Hauptsache den Besitzstand beider Mächte in Afrika betraf, wurde die Insel wieder deutsches Eigentum, und am 11. August 1890 konnte sie der Kaiser dem deutschen Reiche wieder einverleiben. Begeisterte Worte waren es, welche der Kaiser bei dieser Feier aussprach. „Ich verleibe heute diese Insel“, sagte er u. a. „dem deutschen Vaterlande wieder ein ohne Kampf und ohne Blut. Das Eiland ist dazu berufen, ein Bollwerk zur See zu werden, deutschen Fischern ein Schutz, ein Stützpunkt für meine Kriegsschiffe, ein Hort und Schutz für das deutsche Meer gegen jeden Feind, dem es einfallen sollte, sich auf demselben zu zeigen“.

Fünf Jahre nach diesem Ereignis verzeichnet die Geschichte eine zweite große Regierungstatsache unseres Kaisers, welche für die Sicherung der deutschen Küste ebenfalls von hervorragender Bedeutung ist. Es war die Einweihung und Eröffnung des Kaiser Wilhelmskanals, welche am 19. Juni 1895 in Gegenwart der Vertreter aller Kulturvölker unter großartigen Festlichkeiten stattfand.

Die Hauptsorge unseres Kaisers jedoch ruht in der Vermehrung unserer Kriegsflotte, und auch in dieser Beziehung hat seine rastlose Arbeit und sein zäher Wille so manchen Erfolg zu verzeichnen.

Das Bild, welches unsere Wehrmacht zur See bei dem Regierungsantritte unseres Kaisers bot, war kein erfreuliches; denn die Zahl unserer Kriegsschiffe stand nicht im Entferntesten im rechten Verhältnis zum Umfange unserer Handelsflotte, und wenn auch jetzt dieses Verhältnis noch längst nicht erreicht ist, so hat jedoch unser Kaiser als Dank für seine Bemühungen die Freude gehabt, daß im Laufe der Jahre manches stattliche Kriegsschiff vom Stapel gelaufen ist; ja im Jahre 1898 ist von der deutschen Volksvertretung ein Flottenvermehrungsplan angenommen worden, nach welchem der Regierung sogleich auf eine Reihe von Jahren hinaus die Mittel be-

willigt sind, durch welche im Laufe dieser Jahre unsere Flotte in einen Zustand versetzt wird, wie er wenigstens einigermaßen der Würde des deutschen Reiches entspricht. Die persönlichen Bemühungen unseres Kaisers nach dieser Richtung hin sind große, und auf alle nur mögliche Weise, durch Vorträge, durch bildliche Darstellungen, durch vergleichende Tabellen 2c. sucht er das Verständnis und das Interesse für unsere Wehrkraft zu Wasser zu erwecken und zu vergrößern.

Aber auch praktische Erfolge hat unser Kaiser auf dem Gebiete der Kolonialbestrebungen zu verzeichnen, insofern es ihm gelungen, uns unsere überseeischen Besitzungen um bedeutungsvolle Stücke zu vermehren. Die Besitzungen in Afrika, Kaiser Wilhelmsland, den Bismarckarchipel, die Salomo- und die Marschallinseln hatte er als Erbteil seines Großvaters übernommen. Sein Auge lenkte sich in erster Linie auf Ostasien. Dort in dem reichen und dichtbevölkerten China versprechen sich die Völker Europas für ihren Handel die größte Zukunft. Eine Macht nach der andern eignete sich darum Besitzungen an der chinesischen Küste an, um ihrem Handel gesicherte Stützpunkte zu verschaffen. Auch Deutschland durfte daher nicht zurückbleiben; denn gerade der deutsche Handel ist in jenem Lande mehr als der Handel irgend eines andern Volkes in den letzten Jahren in die Höhe gegangen. Es galt darum, dortselbst ein Stück Land zu erwerben und einen deutschen Kriegshafen einzurichten, der unsern Schiffen Schutz gewährt und in dem sie sich mit Kohlen versorgen können. Längst schon hatte man seinen Blick auf die Bai von Kiautschou gelenkt, weil diese im Mittelpunkte der deutschen Interessen in Ostasien liegt, einen geschützten, eisfreien Hafen bietet und der Schlüssel zu den reichen Hinterländern, zu der großen chinesischen Tiefebene ist. Als nun im Herbste 1897 zwei deutsche Missionare in China ermordet wurden, da ließ unser Kaiser zwei Kriegsschiffe unter Führung des Prinzen Heinrich nach China gehen, um Sühne und Genugtuung zu fordern. Kriegerische Maßnahmen waren jedoch damals nicht nötig, sondern es gelang auf dem Wege friedlicher Verhandlungen nicht nur vollen Schadenersatz zu verlangen, sondern auch einen Vertrag zu stande zu bringen, durch welchen das deutsche Reich in den wertvollen Besitz der Bai von Kiautschou gelangte. Außerdem aber ist ein Gebiet begrenzt worde[n], welches in einer Ausdehnung von 50 km im Halbkreise um die B[ai] gelegen, — als neutrale Zone gilt, in welcher und über welch[e]

chinesische Regierung keine Maßnahmen ohne Zustimmung der Regierung unseres Kaisers treffen darf. Ferner wurde Deutschland das ausschließliche Recht zugesichert, in der ganzen Provinz Schantung Kohlenminen zu eröffnen, und endlich erhielt es auch für die Anlegung von Eisenbahnen bedeutende Vergünstigungen.

Freilich hat der Fortgang der Ereignisse gezeigt, daß die Festlegung dieses friedlichen Verhältnisses nicht lange Bestand haben soll. So sehr die Einsichtsvollen in China erkennen, wie wertvoll es für die Entwickelung des großen Reiches ist, wenn es sich den Einflüssen der europäischen Kultur immer mehr erschließt, um so größer wird der Fremdenhaß bei der andern Partei, und daß von diesem Hasse unsere deutschen Landsleute in erster Linie zu leiden haben, wird uns verständlich, wenn wir uns, wie wir schon vorhin sagten, daran erinnern, daß das Deutschtum in China mit Macht in den Vordergrund tritt.

Der Fremdenhaß, der in der Ermordung unseres Gesandten seinen empörendsten Ausdruck fand, hat nun diesen unseligen Weltkrieg heraufbeschworen, der auch viel deutsches Blut gefordert hat.

Außer den Erwerbungen in Ostasien hat die Regierung unseres Kaisers uns auch noch einen Gebietzuwachs in der Südsee verschafft.

Spanien hatte durch den letzten Krieg mit den Vereinigten Staaten Nordamerikas seine schönsten Besitzungen in Ost- und Westindien eingebüßt, und nur kümmerliche Reste waren der im Entdeckungszeitalter so gewaltigen Kolonialmacht geblieben. Da auch seine Flotte fast gänzlich vernichtet war, so gab es seine überseeischen Beziehungen gänzlich auf und verkaufte vor nunmehr $1\frac{1}{2}$ Jahre jene Reste seiner Südseekolonien, die Mariannen, Karolinen und Palauinseln an Deutschland.

Die neueste Erwerbung endlich, welche uns zufiel, sind die beiden größten und schönsten Inseln des Samoaarchipels Upolu und Sawaii. Die Samoainseln, welche fruchtbare, palmengeschmückte Koralleneilande sind, waren bis dahin noch nicht im usschließlichen Besitze einer Kulturmacht. England, Deutschland und Vereinigten Staaten Nordamerikas führten gemeinschaftlich die rhoheit. Unter dieser Oberhoheit regierte ein eingeborener König

Doch die Dreimächtewirtschaft vermochte die Unruhen, welche durch Streitigkeiten zwischen dem eingeborenen Könige und einem Gegenhäuptlinge ausgebrochen waren, nicht zu dämpfen, und so beschlossen die drei Mächte, die Inselgruppe zu teilen. Deutschland, welches an der Inselgruppe das meiste Interesse besitzt — denn der Plantagenbau ist fast ausschließlich in deutschen Händen — erhielt die beiden schönsten und größten genannter Inseln, während die Vereinigten Staaten Nordamerikas die kleinere Insel Tutuila und deren Nebeneilande bekam. England ist dadurch entschädigt worden, daß es von Deutschland zwei allerdings weniger bedeutende Inseln der Salomogruppe erhalten hat.

Dies alles sind erfreuliche Erfolge, zu denen wir unserem Kaiser und unserm Vaterlande von Herzen Glück wünschen können. Möge das neue Lebensjahr mit weiteren Erfolgen die Bemühungen unseres Kaisers krönen, und möge es ihm beschieden sein, Deutschlands Machtstellung zur See, in deren Entfaltung er das Ziel seines Lebens erblickt, auf eine Höhe zu bringen, wie sie eines so bedeutenden Kulturstaates würdig ist.

Erreicht freilich kann dieses Ziel nur werden, wenn alle Vertreter des deutschen Volkes, die zu diesem Ausbaue mit berufen sind, alle kleinlichen Einzelinteressen und Eifersüchteleien hintenan setzen und nur von dem einen großen Gedanken der herrlichen Machtentfaltung des großen Vaterlandes nach den Absichten unseres Kaisers sich leiten lassen. Gott verleihe allen treuen Mitarbeitern rechte Einsicht und guten Willen! Gott segne unsern Kaiser und lasse ihm noch lange das Steuer des Reiches in den Händen zum Wohle unseres deutschen Vaterlandes und zum Segen der Völker!

Gesang:

(Mel.: Freu' dich sehr, o meine Seele!)

Sammle um den Thron die Treuen,
Die mit Rat und frommem Flehn
Fest in deiner Streiter Reihen
Für des Landes Wohlfahrt stehn!
Baue um den Königsthron
Eine Burg, o Gottes Sohn!
Sei du ihm auf ewig gnädig!
Leite, segne unsern König.

Deklamation:

1. So tönt der Freude Ruf durch Deutschlands Gauen,
Er ist dem hohen Wiegenkind geweiht,
Und voll Verehrung, Liebe und Vertrauen
Schlägt jedes brave Herz in Freudigkeit;
Drum auch in unserm Bunde
Ertönt's aus Herz und Munde:
Hoch, Wilhelm, uns'res deutschen Reiches Hort!
Dich segne Gott und schütz' dich immerfort!

2. Des Volkes Wohlfahrt blühet nur im Frieden,
Das hast du, edler Kaiser, wohl erkannt;
Drum ließest du die Tatkraft nicht ermüden
Und gingst voll Zuversicht in manches Land;
Sogleich und voll Vertrauen
Reicht man in allen Gauen
Zum Friedensbündnis dir die Bruderhand
Und schlingt um Volk und Volk ein Freundschaftsband.

3. Auf solchen Fürsten können stolz wir bauen,
Dem seines Volkes Wohl am Herzen liegt;
Wir dürfen hoffend in die Zukunft schauen,
Der Hohenzollern Stamm sich nimmer biegt.
Was sie dereinst geschaffen
Im Frieden, wie in Waffen,
Es gilt nicht nur für gegenwärt'ge Zeit,
Nein auch der fernen Zukunft ist's geweiht.

4. Und diese Zukunft strahlt im Hoffnungsschimmer
Für uns, die wir noch in des Lebens Mai.
O weichet von dem rechten Wege nimmer,
Bleibt eurem Gott und eurem Kaiser treu!
Stets nur der Pflicht zu leben,
Sei unser heilig Streben!
Und wenn es gilt, so stehn mit Herz und Hand
Wir treu zum Kaiser und zum Vaterland.

Gesang:

1. Gott sei des Kaisers Schutz!
Mächtig und weise
Herrsch' er zum Ruhme, zum Ruhme uns!
Furchtbar den Feinden stets,
Stark durch den Glauben.
[G]ott sei des Kaisers, des Kaisers Schutz!

2. Gott sei des Reiches Schutz!
Einig und kraftvoll
Steh' es auf Felsen, auf Felsengrund!
Güte und Treue mag
Hier sich begegnen!
Gott sei des Reiches, des Kaisers Schutz!

3. König der Könige,
   Huldvoll und gnädig
   Blicke herab du, herab auf uns!
   Gib, daß Gerchtigkeit
   Stets uns erhöhe!
   Gott sei des Kaisers, des Reiches Schutz!

Kaiserhoch. Unserer Treugesinnung aber und der Liebe, die für unsern Kaiser und für unser deutsches Reich in unserm Herzen glüht, geben wir nach altdeutscher Weise Ausdruck, indem wir miteinander rufen: Seine Majestät Kaiser Wilhelm II. er lebe hoch!

Schlußlied: „Heil Dir im Siegerkranz!“

Rektor Alwin Haenzel, Stargard i. P.



Quellen-Angabe.

„Die deutsche Schule." Monatsschrift. I. Jahrg, 3. u. 5. H. Verlag von Jul. Klinkhardt in Leipzig. (1, 17.)

„Aus der Schule — für die Schule." 4. Jahrg., 6. u. 7. H. Leipzig, Dürr'sche Buchhandlung. (2, 14.)

„Vademekum des Lehrers." I. Bd., H. 4. F. W. Becker, Arnsberg i. W. (3.)

„Kath. Schulblatt." 42. Jahrg., H. 6, 7 u. 8. Breslau, Heinrich Handels Verlag. (4, 16.)

„Rhein. Blätter f. Erz. u. Unterr.". 71. Jahrg., 6. H. Frankfurt a. M., Moritz Diesterweg. (5, 13.)

„Das Lehrerheim." 17. Jahrg., Nr. 9 ff. Stuttgart, Rob. Lutz. (6.)

„Pomm. Blätter." Jahrg. 26, Nr. 2 u. 3. (7.)

„Schule und Leben." Berlin, Druckerei Gutenberg. (8.)

„Praxis der Landschule." 9. Jahrg., H. 3. Rich. Danehls Verlag, Goslar. (11.)

„Blätter f. d. Schulpraxis." 13. Jahrg., H. 1. Nürnberg, Fr. Kornsche Buch-Ebnersche Buchhandlg. (12.)

„Neue Pädagogische Zeitung." 23. Jahrg., Nr. 14 u. 15. Magdeburg, Friese & Fuhrmann. (15.)

„Blätter f. d. Schulpraxis." Spandau, E. Hopf. (18.)

„Repertorium der Pädagogik." 49. Bd., H. 11, 50. Bd., 1. u. 4. H. Ulm, J. handlg. (9, 10, 23.)

„Pädagogische Warte." 4. Jahrg., H. 17. A. W. Zickfeldt, Osterwieck a. H. (19, 27.)

„Deutsche Schulztg." 27. Jahrg., Nr. 44 ff. Berlin. (20.)

„Üb. Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturgeschichtl. Unterr." Von Prof. Dr. O. Schmeil. Stuttgart, E. Nägele. (22.)

„Der Bildungs-Verein." Berlin, N.W. (21.)

„Praxis der kath. Volksschule." 6. Jahrg., 17 ff. Breslau, Franz Goerlich. (24.)

„Allgem. Schulblatt." 53. Jahrg., 26 ff. Wiesbaden, Rud. Bechtold & Co. (25.)

„Pädagogische Zeitung." 32. Jahrg., 14. Berlin, W. u. S. Loewenthal. (26.)

Druck von Julius Beltz in Langensalza

